أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين

إعداد

واصف (محمد فوزي) أحمد ولويل

إشراف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

قدمت هذه الأطروحة إستكمالا" لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في أصول التربية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

اذار، ٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة: (أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين) وأجيزت بتاريخ: 27 آذار 2011

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني أستاذ – الإدارة التربوية	(مشرفا)	----------
الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر أستاذ – أصول التربية	(عضوا")	----------
الدكتور محمد سليم الزبون أستاذ مشارك – أصول التربية	(عضوا")	----------
الدكتور محمد حسن عمايره أستاذ مشارك – أصول التربية (جامعة عمان العربية)	(عضوا")	----------

إهداء

إلى اولادي وزوجتي التي لم تتوانى في توفير اجواء الراحة لي.

إلى والدتي واخواني ووالدي رحمه الله.

إلى كل من مد الي يد العون والمساعدة واسهم في اخراج هذه الدراسة المتواضـــعة الـــى حيز النور.

الشكر والتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان لمشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، الذي كان لي السند في كل خطوة خطوتها في عملي، والذي مهد لي الطريق وأنار دربي بفكره وجهده طوال فترة إعداد هذه الأطروحة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر

الدكتور محمد سليم الزبون

الدكتور محمد حسن عمايره

الباحث

واصف (محمد فوزي) ولويل

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحقات

أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين

إعداد

واصف (محمد فوزي) أحمد ولويل

إشراف الأستاذ الدكتور

أنمار مصطفى الكيلاني

الملخص

هدفت الدراسة إلى إقتراح أسس فلسفة تربوية للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، إستنادا" إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع والإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين ؟

ما درجة الموافقة من قبل عينة الدراسة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على درجة الموافقة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والجنس، والرتبة الأكاديمية)؟

ما الصدق العاملي لأسس الفلسفة التربوية المقترحة للأبعاد التي تقيسها؟

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الكليات الإنسانية في الجامعات الحكومية الرسمية والخاصة الأهلية الأردنية، وذلك في العام الدراسي (2011/2010)، ولتحقيق هدف الدراسة تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي البنائي، وقام الباحث ببناء استبانه كأداة لجمع البيانات لمعرفة وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بأسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين. وتكونت الاستبانة من جزئين، الجزء الأول يتعلق بجمع معلومات عن البيانات

الشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية، بينما تضمن الجزء الثاني بوادر الأزمة التربوية، وأسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل معها، وتم توزيعها على أفراد الدراسة والبالغ عددها 716 عضو هيئة تدريس موزعين على 25 جامعة حكومية وخاصة في الأردن. وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

موافقة عالية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية في الجامعات الحكومية الرسمية والخاصة الأهلية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة، علما أن البعد التعليمي التربوي حصل على أعلى متوسط حسابي كالآتي:

البعد الإجتماعي والإنساني بمتوسط حسابي بلغ 4.61

البعد الفكري والمعرفي بمتوسط حسابي بلغ 4.60

البعد الديني والإنساني بمتوسط حسابي بلغ 4.65

البعد السياسي بمتوسط حسابي بلغ 4.51

البعد التعليمي التربوي بمتوسط حسابي بلغ 4.66

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس ولصالح الذكور، الرتبة الأكاديمية ولصالح الأستاذ، والخبرة ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات –10 سنوات ، و أكثر من 10 سنوات).

الموافقة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة بناء" على التحليل العاملي الذي أظهر معاملات التشبع لأسس المقياس.

وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها:

تبني أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

التربية هي الوسيلة التي بواسطتها يُعلّم المجتمع الجيل الناشئ فيه، المعارف، والقيم التي يحترمها، فمن خلال التربية يتوقع المجتمع أن ينقل الى الجيل الجديد ثقافته، وطريقة حياته، ليس كما هي فقط وإنما تطويرها، وتحقيق النمو، والازدهار، والتقدم، وإزالة مظاهر التخلف.

ويقول برتراند رسل (المشار إليه في إبراهيم، 1999) أنه توجد ثلاثة فروع للنظريات التربوية:

1. الأولى تعتبر ان هدف التربية هو تهيئة فرص النمو وإزالة مظاهر التخلف.
2. والثانية ترى أن هدف التربية هو تثقيف الفرد، وتطوير امكانياته لأقصى حد ممكن.
3. والثالثة تؤكد على علاقة التربية بالمجتمع أكثر من علاقتها بالفرد، وبذلك يكون عملها موجه نحو تدريب المواطنين النافعين.

وتتوجه الأنظارُ عادة" في حال حدوث الأزمات الى نظامُ التربيةِ، بإعتباره من أهم نظم المجتمع، إذ أن هدفُ التربيةِ هو بناء الإنسان الصالح، المبدع والخلاق، الملتزم بأخلاقيات العقيدة، والمنفتح على الحضارات الأخرى، والمستعد للتأقلم والتكيف مع روح العصر، وغير المنطوي على ذاته. وتوجد بوادر لأزمة تربوية تصيب كافة بلدان العالم المعاصر، ونظمها التربوية سواء" كانت تلك البلدان متقدمة أم نامية. إذ أن التعليم لم يعد قادرا" على إزالة الفوارق بين الفئات، وإزالة الفقر، وتحقيق المساواة والتكافؤ. وإن عدم فاعلية النظم التعليمية على تحقيق ذلك جعل العديد من الفئات التي تمسكت بالتعليم بوصفه أداة للترقي والحراك الاجتماعي تعيش خيبة أمل كبيرة (بدران، 2007).

إن فاعليةُ أي نظام تقاس بما حققه النظامُ من الأهداف المتوقعة منه، وتظهر أزمة التربية العربية بعدم تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها وهي الآتية:

1. التربية هي إعداد الفرد للحياة كما يجب أن يحياها في مجتمعه، ولكن واقع الحال يشير إلى أن التربية لم تنجح في تحقيق هذا الهدف بسبب التبعية الفكرية.

2. العمل على تنمية المجتمع وتطوره، ولكن هذا الأمر لم يتحقق أيضا" إذ إتسعت الفجوة بين دولنا وبين الدول المتقدمة في كافة المجالات.
3. تحقيق مجتمع كفؤ ومستقر من خلال تعليم الناس المعارف والمهارات، ولكن واقع الحال يشير الى الاعتماد على الآخر.
4. لم تعتني التربية العربية بالإبداع وتنميته لدى الأفراد، إذ نجد أن قليل من الأفراد يستطيعون الاكتشاف أو الاختراع (ابراهيم، 1999).

إن الحل لهذه الاشكالية الاجتماعية يكمن في التخطيط التربوي والاجتماعي، ويتعين بادئ ذي بدء إيجاد حالة حادة من الوعي بالأزمات الأساسية التي تمزق النسيج الداخلي للمجتمع العربي، ومن ثم إقتراح السُبل التي تمكن المؤسسة التربوية العربية التلطيف من حدة هذه الأزمات، وإيجاد حالة من التهيؤ الذهني، والنفسي لقبول الرؤى الحضارية الجديدة في العالم (رضا، 1987).

إن إعادة بناء النظام التربوي وتحديثه وفق مقتضيات العصر، يستلزم الأخذ بعين الإعتبار محورية الفرد في العملية التعليمية التعلمية، واحترام إنسانيته وكرامته، وتعميق إنتماءاته القومية والمجتمعية، وعقلنة العملية التعليمية وربطها بالحياة، وتوسيع فهم الدارس للعالم الذي يعيش فيه، وإحترام إختلاف الثقافات، وتطوير قدراته العلمية، والتفكيرية، والتجريبية، وتنمية حب الإطلاع، والإكتشاف، والبحث، والتعلم المستمر لديه (السنبل، 2004).

ويرد في كتاب رضا (1987) أن المجتمع العربي عجز عن التحول من الزراعة القبلية إلى النظام الرأسمالي، وهو يتألف من خليطٌ متضاربٌ من علاقات، وقيم، وبنى إجتماعية تقليدية (قبلية، وعشائرية، وعائلية، ودينية، وطائفية مستمدة من روابط الدم والمعتقد)، وهو مجتمعٌ تابع، أي ينقصه الإستقلال والتوجه الذاتي، ويعيش أزمة التحول في ظل الهيمنة الخارجية سياسيا"، وإقتصاديا"، وحضاريا".

وجاء في فرحان (1986) أن الحل لهذه الأزمة التربوية يكمن في الآتي:

1. تبني فلسفة إسلامية للتربية، والتعليم في العالم العربي.

2. الاعتناءُ بوضع المعلم.
3. تطوير دور الجامعاتِ في القيادة الفكرية والتربوية.
4. إعادة صياغة المناهج (الدين، واللغة، والتاريخ العربي الإسلامي).
5. التربية العسكرية للطلبة.
6. تعريب التعليم العام في الوطن العربي، وتعريب التعليم الجامعي.
7. الإهتمام بالتعليم المهني، والفني، والجامعي المتوسط لتلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية.
8. العناية بتعليم الفتاة.
9. محو الأمية.

ومن بوادر الأزمة التربوية في الأردن الآتي:

1. شيوع الإستهلاك والمظاهر على حساب الإنتاجية، والإبداع .
2. إزدياد نسبة البطالة بين الخريجين، إما بسبب عزوف الشباب عن العمل المنتج بإنتظار الوظيفة، أو بسبب عدم الربط ما بين الدراسة، وحاجات سوق العمل.
3. التعليم مغرقٌ في الإتكاء على الذاكرة على حساب التفكير الناقد، والتفكير المبدع. (عويدات، 1995).

ويتبيَّن أن بوادر الأزمة التربوية بدأت تظهر أيضا في الأردن، وبما أننا نرغب في التطور المستمر، والنمو، وبما أن النظام التربوي هو من الأنظمةِ المكلفة بهذا الشأن، إذ أن التربية محورها الرئيسي الانسان، فإنه يتوجب على ذوي القرار التربوي في الأردن النظر إلى الأسباب التي من الممكن أن تؤدي للأزمة التربوية من أجل التحصُّنِ منها، ومقاومتها، والتغلب عليها.

ولقد تعددت جهود الباحثين، والمفكرين العرب الذين تطرقوا لموضوع أزمة التربية العربية من وجهات نظر مختلفة، واقترحوا لها العديد من الحلول، ولذلك كان لا بُدَّ من القيام بهذه الدراسة لتسليط الضوء على بوادر الأزمة التربوية في الأردن، وإقتراح أسس فلسفة تربوية، من وجهة نظر القادة التربويين الأردنيين، وما كتب في هذا الموضوع محليا"، وعربيا"،

تناسب المجتمع الأردني، وتؤدي لتوحيد الجهود للحيلولة دون تفاقم الأزمة، ومن أجل النهضة والتطور.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما ذكر سابقا" في هذه الدراسة فإنه يبدو أن هنالك العديد من الأزمات التي تمزقُ النسيج الداخلي للمجتمع العربي، الذي يشكل الأردن جزءًا لا يتجزأ منه، لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوءَ على الدور الذي يجب أن تقوم به التربية للتخلص من هذه الأزمات وتهيئة الأردن للنهضة المنشودة وذلك من خلال أسس لفلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.

وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين ؟
2. ما درجة الموافقة من قبل عينة الدراسة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على درجة الموافقة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والجنس، والرتبة الأكاديمية)؟
4. ما الصدق العاملي لأسس الفلسفة التربوية المقترحة للأبعاد التي تقيسها؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تسلطُ الضوءَ على بوادر الأزمة التربوية، وتحاول إقتراح أسس فلسفة تربوية تناسب المجتمع الأردني، وتواكب روح العصر.

وبناء" على ذلك، يُؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

1. أصحابُ القرار السياسي والإجتماعي، وذلك من خلال تطبيق أسس الفلسفة التربوية المقترحة في المناهج التربوية، للقضاء على بوادر الأزمة التربوية.

2. صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي، إذ يمكن بناء" على نتائج الدراسة الإهتمام بالجوانب التي سيتم التوصية عليها.

أهداف الدراسة:

تهدفُ هذه الدراسة لإقتراح أسس فلسفة تربوية للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، وذلك من أجل التخلص من بوادر الأزمة التربوية، والحيلولة دون تفاقمها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وعلاقة ذلك بمتغيرات الخبرة، والجنس، والرتبة الأكاديمية.

حدود الدراسة:

تضمنت الدراسة الحدود الآتية:

حدود في مجتمع الدراسة وزمنها: فتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (الأستاذ، والأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمحاضر المتفرغ) في الكليات الإنسانية في الجامعات الأردنية الحكومية الرسمية، والخاصة الأهلية وذلك في العام الدراسي 2011/2010.

تعريف مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية التعاريف التالية:

الأزمة: هي فترةٌ حرجةٌ يترتب عليها حدوث نتيجة مؤثرة، وتنطوي في الأغلب على أحداث سريعة، وتهديد للقيم، أو للأهداف التي يؤمن بها من يتأثر بالأزمة. ومن أنواع الأزمات الأزمة العميقة، وهذه الأزمة ذات خطورة بالغة، وتقع نتيجة لأسباب عميقة، ولذلك يمكن تسميتها الأزمة ذات الجذور. (البريدي، 1999)

أما إجرائيا" فيقصد بأزمة التربية عدم تمكن التربية من تحقيق أهداف الفرد، والمجتمع إلى درجة تَقتضي وضع تصور تربوي حديث كي تستطيع التربية تحقيق أهدافها في ظل تطور المجتمع، مع مراعاة المحافظة على هوية الأمة الثقافية.

التربية: التربية مصطلح عام نقل عن اللاتينية حيث كان يستخدم للدلالة على تربية النبات والحيوان والإنسان، ولكنه اقتصر ومنذ قرون على تهذيب البشر، ويعرف المعجم الفلسفي التربية بأنها تبليغ الشيء إلى كماله. والتربية عملية تكيف مع البيئة المحيطة الإجتماعية والطبيعية، وعملية التكيف تعني السير بنظام المجتمع وأخلاقه وأهله وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم. وهذه العملية التربوية ضرورية لتنظيم السلوكات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وهي ضرورية للمجتمع للإحتفاظ بتراثه الثقافي وتعزيزه ونقله للأجيال. (ناصر، 2001).

أسس الفلسفة التربوية: تُعرَّف أسس الفلسفة التربوية إجرائيا بأنها الحلول المقترحة لبوادر الأزمة التربوية في الأردن، واللازمة لتطوير المجتمع، وهي موجهة للمستقبل، وتستند على التراث، والواقع القائم ومشكلاته، والواقع العالمي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب، من خلال إستجابته على فقرات الإستبانة المعدة لهذا الغرض.

الثقافة: تُعرَّف الثقافة لأغراض هذه الدراسة بأنها منهاج حياة أمة من الناس، يشمل اللغة، والقيم والمعايير الخلقية، وطرائق التفكير، والدين، والأعراف، والعادات، والتقاليد الاجتماعية،

والمعارف، والفنون، والتعليمات، والقوانين، والمهارات التي يمتلكها أفراد مجتمع معين. والثقافة من أجل المحافظة على كيانها، وتماسكها فانها تعمل على إدماج المتغيرات – فيما إذا ثبتت صلاحيتها – في كيانها. وتعتبر العناصر المادية أسهل إندماجا" من العناصر المعنوية التي قد تحتاج إلى جهود أصعب، ووقت أطول حتى تندمج في الحياة الإجتماعية (جعنيني، 2009).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

إشتمل الأدب النظري على عدة مواضيع تبحث في الثقافة، والتربية، وفلسفة التربية، ومظاهر أزمة التربية، وأسباب أزمة التربية، والحلول المقترحة لأزمة التربية، وهي كما يلي:

أ) الثقافة

يُعرِّف العالم الانثروبولوجي ادوار تايلور (المشار إليه في جعنيني، 2009) الثقافة "بأنها ذلك الكل المركب، والذي يحتوي على المعرفة، والعقيدة، والأخلاق، والفن، والقانون، والعادات، والتقاليد، وأي قدرات يكتسبها الإنسان كونه عضوا في المجتمع" (ص 138).

وتشمل الثقافة أنماط النتاج الفكري، والأدبي، والفني، والعلمي، وأنماط السلوك الخاصة بالمأكل، والمشرب، والملبس، وسواها من مظاهر الحياة المادية (عبد الدايم، 1983).

وللثقافة وظائف إجتماعية أساسية تتلخص فيما يلي:

- تؤدي للتماسك الإجتماعي، إذ أنه من خلال عموميات الثقافة يشترك افراد المجتمع في اللغة والكثير من السلوكيات والمعايير الاجتماعية.
- تؤدي للوحدة المجتمعية الضرورية لتحقيق الوحدة الوطنية.
- تساعد الأفراد على التنبُؤ بالسلوكيات الفردية والجماعية في المواقف المختلفة.(الرشدان وجعنيني، 2002)

ويرد في كتاب جعنيني (2009) أن الثقافة تتكون من العناصر الآتية:

1. العموميات: وهي أنماط السلوك، وطرق التفكير المشتركة بين أفراد الثقافة الواحدة، وهذه تؤدي للشعور بالتضامن.

2. الخصوصيات: وهي العناصر التي يشترك فيها مجموعة من الأفراد، مثل الخصوصيات العقائدية، والطبقية، والمهنية، والعرقية.
3. المتغيِّرات أو البدائل: وتسمى الإطار الخارجي للثقافة، وهذه تبقى عائمة على سطح الثقافة حتى تجد الوقت المناسب لتتحول إلى عموميات، أو خصوصيات فتثبت، وتستقر.

وتظهر المتغيرات الثقافية نتيجة محاولات لحل مشكلة معينة، أو نتيجة للإحتكاك الثقافي بالمجتمعات الأخرى (كما هو الحال في تفصيل الملابس أو بناء العمارات الشاهقة)، أو بسبب إكتشاف طريقة جديدة للعلاج، أو التوصل إلى نظرية تربوية جديدة وما إلى ذلك. وتعتبر المتغيرات مصدر تجديد لثقافة المجتمع، كما تدل على كثرة إتصال المجتمع بغيره من المجتمعات، وتشير إلى نشاط المجتمع وحيويته وطموح أفراده. والمهم أن يكون هناك توازن بين المحافظة على الثقافة وتغييرها، كي لا يصيب الثقافة سوءاء" الجمود أو التزعزع (عبود والنوري، 1976).

ومن سمات الثقافة العالمية أنها ذات طابع إجتماعي، لأنها تنشأ من خلال التفاعل الإجتماعي بين أفراد الثقافة الواحدة، وما بين الثقافات العالمية من خلال عملية التواصل الثقافي، وهي ذات طابع إنساني لأنها تخص الإنسان، وهي متغيرة، وقابلة للإنتشار من خلال التربية والتعليم، ووسائل الإتصال المتعددة. (جعنيني، 2009)

وفي ضوء ما ذكر أعلاه يتبيَّن أن الثقافة تشكل منهاج حياة أمة من الناس يشمل اللغة، والقيم، والمعايير الخلقية، وطرائق التفكير، والدين، والأعراف، والعادات، والتقاليد الإجتماعية، والمعارف، والفنون، والتعليمات، والقوانين، والمهارات التي يمتلكها أفراد مجتمع معين. والثقافة من أجل المحافظة على كيانها، وتماسكها فانها تعمل على إدماج المتغيرات الإيجابية التي لا تتعارض مع قيمها.

أما الحضارة فهي تشمل التكنولوجيا التي توصل اليها الانسان لتحسين ظروف حياته، كما تشمل وسائل تنظيم الناس لأمورهم الإقتصادية، والسياسية، والإجتماعية على أسس علمية. وتظهر الصلة بين الثقافة، والحضارة عندما تنتقل وسائل الحضارة إلى الثقافة لتصبح مكونا" من مكوناتها. ومن هنا ظهرت الأفكار التي تُأكِّد على أهمية تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية،

وتعميم التعليم الإلزامي لتنمية شخصيات الأفراد، وزرع روح التطوير، والتجديد فيهم. وهذا هو سبب نجاح المخترعات، والمكتشفات والمؤسسات في البلاد المتقدمة، ومن ثم فشلها عندما تنقل إلى بلاد أخرى ينقصها الأساس العلمي. (عبود والنوري، 1976)

ويقول رضا (1993) أن الحضارة تتسم بالطبيعة الحركية، إذ أن الناس في المجتمعات المتقدمة تعمل على محاكاة، وتقليد الشخصيات الخلاقة، على عكس المجتمعات البدائية التي تعمل على محاكاة الأجيال السالفة.

ويؤكد الفتلاوي (2009) أن الأزمة التي تعاني منها الكثير من المجتمعات، هي ضعف مقدرتها على بناء جسر ثقافي يسهل التفاعل بين الخصوصيات الثقافية، والثقافة العالمية الإنسانية. علما" بأن بناء هذا الجسر، أصبح ضرورة حيوية للحضارة الإنسانية في هذا العصر، إذ لا يستطيع أي مجتمع أن يعيش منعزلا" عن المجتمعات الأخرى لإعتباراتٍ تتعلق بالتكنولوجيا، والإتصال، والمعلومات، ولإعتباراتٍ تتعلق بالتعاون الدولي، ورفع مستوى معيشة الإنسان، وتحسين نوعية حياته.

إن التربية والتعليم إمتدادا" طبيعي للهوية الثقافية للمجتمع، وإن الإنغلاق على الذات في عصر التقنية، والإتصالات، والمعلومات لم يعد مجديا" أمام تدفق سيل المعلومات، والتفجر المعرفي، والثقافي الذي بات يغزو البيت، ويوظف وسائط ثقافية مثل الأقمار الصناعية، وأجهزة الإتصال الحديثة المقروءة، والمسموعة، والمرئية (بدران، 2007).

وفي ضوء ما ذكر آنفا" يتبَيَّن أنه من الطبيعي والمفيد الإنفتاح على الحضارات الأخرى، من أجل إكتساب القيم الإيجابية، والإطلاع على ما توصل إليه الإنسان من إختراعات حديثة، وقد بات هذا الأمر سهلا" في عصر العولمة، ولكن يجب مراعاة المحافظة على الهوية الثقافية العربية الإسلامية في مواجهة القيم التي لا تتناسب مع قيمنا.

وللثقافة دور بارز في التحركات الإجتماعية، والسياسية، بل إنها أصبحت الفاعل الوحيد لحركة المجتمع في بعض الأقطار، مما يؤكد على حدوث إعادة ترتيب للأدوار لما هو إجتماعي، وسياسي، وثقافي. ففي الماضي، وحتى منتصف القرن العشرين، كان البعد

الإجتماعي، ثم السياسي يشكلان القاعدة لحركات الشعوب، تحت الشعارات الأيديولوجية، كالإشتراكية، أو الصراع الطبقي، أما البعد الثقافي فكان غائبا"، أو مغيبا"، وبعد تراجع هذه الشعارات، وإنهيار القوى الداعمة لها، حدث إنقلاب في الترتيب من حيث الأهمية بين هذه الأبعاد لصالح البعد الثقافي. (سكران، 2003)

ومن التحديات التي تواجه الثقافة العربية ظاهرة العولمة. وظاهرة العولمة هي عملية إجتماعية تتلاشي فيها الحدود الجغرافية، وتذوب الحواجز الثقافية، وتزداد عملية الإندماج بين الشعوب (Waters, 2001). ويعرفها آخرون بأنها فرض هيمنة سياسية، وإقتصادية، وثقافية، وإجتماعية من الولايات المتحدة الأمريكية على العالم أجمع، وخصوصا العالم الثالث (حنفي، 2000).

ومن أبعاد العولمة، العولمة الإقتصادية، والعولمة السياسية، والعولمة الإجتماعية، والعولمة الثقافية والعولمة الاتصالية. وتعتبر وسائل الاعلام الأداة الهامة في التحكم في الوعي الديني والقومي والاجتماعي والثقافي.

ويختلف المثقفون العرب في نظرتهم للعولمة وعلاقتها بالهوية الثقافية، فمنهم من يرى أن العولمة لا تشكل خطرا" على الهوية الثقافية، ومنهم من يعتقدُ بأنها تشكل خطرا" على الثقافة، ومنهم من يرى بأنها تحمل خيرا" وشرا" ، وأصحاب هذا الإتجاه الأخير هم من المفكرين، والمثقفين، والعقلانيين (جعنيني، 2009).

ويشير الفتلاوي (2009) إلى أن العولمة تؤثر على الأسرة، والمدرسة بشكل سلبي، إذ أن شبكات المعلومات، وقنوات البث الفضائي تعطل فاعلية العقل، وتُشوِّش على نظام القيم. وبما أن النظام السمعي – البصري أصبح المُسَيطر على النظام الثقافي، فإن السلع الثقافية التي تَتَمثَّل في أجهزة التلفاز، وكل ما يرتبط بالفنون السمعية، والبصرية أصبح لها تأثير كبير على المجتمعات المتلقية لها، وتعبر بصورة كلية عن الثقافة النفعية الغربية.

وتحت ظل العولمة، وعن طريق الغزو الفكري، والثقافي قد تنشأ مظاهر التحلُّل الخلقي والتفكُّك الأسري، وقد تنشأ مشكلات تحديد هوية الأفراد، والجماعات، ومشكلات تتعلق بتحقيق

التكامل الاجتماعي وسط مناخ من إنعدام الأمن، والفقر الشديد. ويساعد على إنتشار ثقافة العولمة ثورة المعلومات، وتكنولوجيا الإتصالات الحديثة التي أدت إلى تدفق المعارف، والمعلومات بسرعة عن طريق الشبكات العنكبوتية، ووسائل الإتصال والمحطات الفضائية (جعنيني، 2009).

ويرى سكران (2003) أنه من الممكن توظيف التَّحدي التقني، وبالخصوص تكنولوجيا المعلومات لصالح الثقافة العربية وذلك من أجل التكامل المعرفي، والتوازن المجتمعي، علما" بأن الثقافة العربية تواجه التحديات الآتية:

- منهجية التفكير التي تفتقر للتفكير العلمي.
- إنخفاض النتاج الفكري القادر على النهوض بالأمة.
- قِلَّة الترجمة على الرغم من حاجتنا الشديدة لها، كوننا مستوردين، وغير منتجين للعلم.

وفي ضوء ما ذكر أعلاه، يتبين أن العولمة ليست شرا" مطلقا، أو خيرا" مطلقا"، ولذلك يجب التعامل معها بذكاء من خلال الإستفادة من الثورة التقنية، وثورة المعلومات والإتصالات، وفي الديموقراطية، وصون حقوق الإنسان، وفي إطلاق حرية الفكر والإبداع، وأنه لمواجهة ظاهرة العولمة بجميع أشكالها، خاصة العولمة الثقافية، يجب على التربية تكوين العقل الواعي الناقد القادر على التمييز ما بين الصواب والخطأ، وذلك من أجل المحافظة على هوية الأمة العربية الإسلامية، وقيمها.

ب) التربية:

التربية وعاء، وإجراءات ينقل بها تراث الأمة، وبواسطتها تتطور الحضارة عن طريق العلوم المتفجرة، والمعارف المتزايدة على نسق ينسجم مع نظرة الأمة، ورسالتها في الحياة (إبراهيم، 1999).

ومنذ أن بدأ الناس يعيشون في جماعات، صار لكل جماعة منهم هدفا" في البقاء على أسلوبهم، ونظامهم، وطريقة معيشتهم، كما صار لكل جماعة طريقة في الحفاظ على تُراثهم، ونقله للأجيال اللاحقة. ومن هنا جاءت عملية التكيُّف الحياتية مع المجتمع. ونظرا" لإختلاف الجماعات عن بعضها البعض، صارت العملية التكيفية مختلفة بإختلاف هذه الجماعات، ولذلك

أصبح من الضروي توفير تربية للناس تتناسب مع تراثهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم، وهكذا إختلفت العملية التربوية من مجتمع لآخر. كما تختلف التربية في المجتمع الواحد من زمان لزمان آخر، وذلك بسبب تغير، وتطور الأمم، وتعاقب الحضارات. وكل أمة تسعى لتحقيق أهدافها، وهدف كل أمة من الأمم يتجلى في تحقيق آمالها، أو مثلها العليا، ونظرتها الى الحياة ....بمعنى آخر فلسفتها (ناصر، 2001).

ومهمةُ التربية إعدادُ الإنسان الصالح المتناسق جسميا"، وخلقيا"، وروحيا"، واجتماعيا"، وتكتسب التربية معناها من خلال الأهداف التي تسعى لتحقيقها، فهي تعكس التغيرات التي يمر بها المجتمع، وفلسفته، وتعمل على تكوين جديد للإنسان دون المساس بالثوابت.

ويقف الدين، سواء" كان سماويا، أو غير سماويا"، وراء فلسفة الحياة في المجتمع. وإزدهرت الحضارة الإسلامية عندما كان يفهم الدين بأنه دين عقل، وعلم، وتقدم، وأن الحياة فيه هي الطريق للآخرة. وحصل التخلف ابتداء" من القرن الثالث عشر الميلادي عندما صار الإسلام يفهم على أنه عمل للآخرة وحدها، وعلى أنه زهد في الحياة الدنيا، وتصوف. ولذلك فالمشكلة تكمن في إقامة التوازن بين حاجات الجسم، وحاجات الروح، وبين العمل للدنيا، والعمل للآخرة، وبين تعميرالدنيا، والحصول على ثواب الله، والإنسان لا يستطيع إقامة هذا التوازن بدون التربية. ومن أهداف التربية الإسلامية التربية الخلقية، بمعنى تنمية أخلاقيات، وسلوكيات سليمة تتفق مع الفكرة الإسلامية عن الإنسان. (النوري وعبود، 1976)

والمتتبع للتاريخ الإسلامي يجد أن التربية من الركائز الأساسية في المحافظة على هوية الأمة العربية الاسلامية. وما تعيشه الأمة العربية، والاسلامية اليوم من تدهور في جميع النظم ناتج عن أزمة تربوية يعيشها المجتمع العربي الإسلامي. فالتربية هي المخرج لإنتشال الأمة العربية، والإسلامية من الأزمة الراهنة، والتربية هي المدخل إلى تنمية شاملة، وهي الدرع الواقي من الزحف الثقافي في عصر العولمة، والمعلومات (عبد الدايم، 1991).

ويقول عالم النفس فرويد (المشار إليه في النوري وعبود، 1976) أن دوافع الإنسان يمكن أن ترد جميعها إلى غريزتين أساسيتين، هما غريزتا الحياة والموت (العدوان). واعتبرت مدرسة فرويد أن الغريزة الجنسية هي الموجِّه للسلوك الإنساني، ولذلك لم تستطع هذه المدرسة

أن ترتقي بالإنسان لمرتبة الإنسانية كما إرتقى به الإسلام، إذ جعل حاجاتُ الجسدِ في بعض الأحيان حاجات ثانوية، يضحِّي بها الإنسان المسلم في سبيل الوصول إلى حاجات إجتماعية أخرى.

ويشير رضا (1993) إلى أن التربية يمكن أن تكون أداة تغيير فعالة عندما يصبح التغيير حاجة إجتماعية، لمواجهة حاجات المستقبل، فيما إذا ساندتها قوى التغيير الفاعلة في المجتمع سواء" السياسية أو العبقريات الخلاقة.

ويرد في كتاب ابراهيم (1999)، أن التربية لا تستطيع تشكيل المجتمع لأنه أقوى منها. فالنظام البرجوازي على سبيل المثال، لم يكن حصيلة التربية، بل كان نتيجة لأوضاع تاريخية أرادت التحرر من النظام الإقطاعي، والديني، وعمل على تشكيل التربية لخدمةِ مصالحه، وينطبق الأمر نفسه على النظام الإشتراكي، الذي حاول التخلص من النظام الرأسمالي الطبقي، وعمل على تشكيل التربية الإشتراكية التي تحقق له القبول، والتطور.

وتختلفُ وجهات النظر عن طبيعة التربية، ووظيفتها الإجتماعية، ويمكن تقسيمها إلى هذه المذاهب الكبرى الخمس:

- التربية وسيلة من وسائل تثبيت الهيمنة الإجتماعية، ويؤكد ماكس ويبر Max Weber بهذا الخصوص، أن النظام التربوي يعمل على تهذيب الأطفال لتعويدهم على سلوك معين في الحياة. وقد تكون الهيمنة من أجل التقدم، وقد تكون من أجل المحافظة، والركود.
- التربية أداةُ المجتمع لتحقيق الوفاق الإجتماعي، ويقول إميل دوركايم Emile Durkheim أن المجتمع لا يستطيع البقاء ما لم يتحقق بين أعضائه درجة كافية من التناظر، والتجانس.
- يؤكد كارل مانهايم Karl Manheim أن التربية تُؤَثر في سلوك الفرد لينسجم مع الأنماط السلوكية الإجتماعية السائدة، لذا يجب تهيئة الفرد لفهم ما هو سائد في جماعته من غير أن يلتزم به التزاما" قهريا".

- التربية عملية دمج ثقافي، ويؤكد هيرسكوفتس M.J. Herskovits أن كل مولود يمتلك مجموعة من آليات السلوك الموروثة عضويا، والتي يجب السيطرة عليها لتطابق طريقة مجتمعه في العيش.
- مذهب النفسانيين الإجتماعيين يرى أن التربية عملية تطبيع إجتماعي، ولذلك يجب إكتساب السلوك الإجتماعي الذي ترضى عنه الجماعة (رضا، 1993).

وتشمل التربية على جانبين، أحدهما نظري مثالي، والآخر واقعي تطبيقي. ويشمل الجانب النظري المثالي على الآراء، والنظريات، والأفكار التربوية التي صدرت عن الفلاسفة، والمفكرين، والمربيين المسلمين، بينما يشمل الجانب الواقعي التطبيقي في التربية الإسلامية على الأنظمة، والقوانين، والممارسات العملية في ميدان التربية والتعليم. والفكر الذي يعكس حياتنا الثقافية هو الفكر التربوي الاسلامي بكل محدداته، ومقوماته، وأساليبه النابعة من العقيدة الاسلامية، ومن واقعنا، ومن تطلعاتنا المستقبلية (الرشدان، 2004).

وعلى الرغم من إختلاف وجهات النظر حول وظيفة التربية، فإن الجماعة البشرية تحرص على توجيه مسار أجيالها للوجهة التي إرتضت، ولذلك يجب أن تركز التربية العربية على بناء الإنسان المؤمن بالله، وكتبه، ورسله، والمعتمد على الذات، والمؤمن بالتغيير والتطوير، وذي النظرة العلمية الشاملة.

ويشير عبد الدايم (1991) إلى تباين الرؤى الفلسفية المتعلقة بقدرة التربية على تطوير المجتمع وتغييره:

- فريقٌ يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، وإعادةُ بنائه. ومن المنادين بهذا الرأي أفلاطون، و الفيلسوف الفرنسي روسو، ومربو عصر النهضة.
- وفريقٌ ثاني يرى أن التربية لا تستطيع تغيير المجتمع، وأن لكل مجتمع نظامه التربوي الذي يفرزه. وهذا الموقف نجده عند عالم الإجتماع الفرنسي دوركهايم، إذ يؤكد أن الدولة (أو المجتمع) هي التي تحدد للمدرسة أهدافها، والعكس غير صحيح.
- وفريقٌ ثالث، يتبنى الموقف التَّوفيقي، إذ يرى أن العلاقة بين التربية، والمجتمع، تبادلية بحيث يستطيع كل منهما التأثير في الآخر. وينبع هذا الموقف التوفيقي من الإعتبارات الآتية:

1) التربية نظامٌ فرعي من نظام كلي شامل، يشمل الديني ، والإقتصادي، والإجتماعي، والثقافي، والتربوي، والسياسي، وهذه كلها تتبادل التأثير فيما بينها.
2) تعمل التربية على إعداد القوى العاملة في المجتمع، والتي تستلزمها التنمية الإقتصادية والإجتماعية.
3) وسائل تغيير المجتمع تشمل التربية النظامية (المؤسسات التعليمية)، والشبه نظامية (مراكز التدريب ومؤسسات العمل)، وغير النظامية (الراديو والتلفزيون والسينما والصحافة)، والتربية العفوية التي يقوم بها المنزل، والمجتمع.
4) تنطلق التربية الصحيحة من ثقافة المجتمع، وأهدافه، لتتمثلها وتتجاوزها عن طريق الإرتقاء بالإنسان، لكي يسهم في تجديد مجتمعه، وتغييره دون أن يذوب فيه.

وتشير ابراهيم (1999) إلى أن الأهداف التربوية يجب أن تركز على بناء الإنسان:

- المؤمن بالله، وبكتبه، ورسله.
- المعتمد على الذات، والذي يحقق ذاته من خلال العمل، والإنتاج المتقن.
- المفكر الطموح، والمبدع الذي يسعى للإرتقاء بأمته، وحضارتها.
- الباحث عن العلم، والتعلم من المهد إلى اللحد.
- ذو النظرة العلمية الشاملة، التي تصدر عن العقل واسع الثقافة، والإطلاع على تجارب أمته، وتجارب الأمم الأخرى.
- المحب للحرية، والذي لا تسيطر عليه الغرائز، والشهوات المادية.
- الذي يوازن بين الفردية، والجماعية، فلا تسود النزعة الفردية المادية الرأسمالية، أو تسود النزعة الجماعية الشيوعية التي تسحق الفرد.
- المؤمن بالتغيير، والتطوير، والتجديد وفقا" لما يحقق مصالح، وأهداف المجتمع، وطموحاته.
- الذي يعتز بإنتمائه لأمته، وهويته.

ويلخص الرشدان (2004) أهداف التربية الإسلامية في الآتي:

- الهدف الديني: أن ينوي المتعلم بطلب العلم رضاء الله، وإحياء الدين، ويركز هذا الهدف على دراسة علوم الدين، والشريعة.

- الهدف الدنيوي: التعلم من أجل العمل، وإتقان المهنة.
- هدف العلم من أجل العلم، وإكتشاف الحقيقة.

ويبين جعنيني (2009)، أن ظاهرة العولمة تشكل تحديا" كبيرا" أمام التربية، وسَتُؤدي لخفض نوعية التعليم وستؤثر سلبا" على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فيما إذا تم خفض الإنفاق على التربية والتعليم، وبناءا على ذلك يجب مواجهتها من خلال ما يلي:

- إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى الأنظمة التعليمية، وتنشئة المتعلمين على إستخدامها بالطريقة الصحيحة.
- بناء مناهج تربوية قادرة على بناء الشخصية من كافة جوانبها، وبصورة ملائمة لروح العصر.
- تربية الجيل الصاعد على ثقافة العولمة مبينة جوانبها الإيجابية، والسلبية.
- إعداد المعلمين بصورة جيدة .

ت) **فلسفة التربية:** يتضمن هذا الموضوع الفلسفة وفلسفة التربية.

1) **الفلسفة:**

يشير ناصر (2001) إلى أن الفلسفة عبارة عن نشاط عقلي نقدي، منظم، ومميز، يهدف إلى تحليل الموجودات المحسوسة واللامحسوسة في الوجود، والكون، والحياة، والطبيعة، ومابعد الطبيعة. ومر مفهوم الفلسفة عبر العصور بمعان مختلفة، فكان يركز على دراسة الوجود قديما، وانتقل لدراسة الطبيعة في العصور الوسطى، ومن ثم دراسة المعرفة حديثا"، واتجه في الفترة المعاصرة للبحث في الواقع الإنساني، بمعنى أن الفلسفة أصبحت عبارة عن عمل تحليلي محض، وليس اكتشافا" للحقيقة، بل صارت مهمة الفلسفة تحديد معاني الألفاظ.

والفلسفة عبارة عن نظام فكري نشأ في بيئة إجتماعية معينة، وتفاعل مع مشكلات هذه البيئة محاولا" إيجاد الحلول لهذه المشكلات. فالتفكير الفلسفي يعبر عن وجهة نظر الفيلسوف تجاه الأحداث الإجتماعية، والمؤسسات، والقيم، والنظم السائدة في عصره. وبدون وعي هذه الوظيفة الإجتماعية للفلسفة، فإنه من غير الممكن معرفة سبب الإختلاف بين الفلسفات (الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة الطبيعية، والفلسفة المادية الجدلية، والفلسفة البراجماتية)، إذ

أن كل منها نشأت في زمان معين، ومكان معين، أي أنها وليدة ثقافة معينة (عبود والنوري، 1976).

ويشير ناصر (2001) إلى إن أهم ما تسعى له الفلسفة من خلال المنطق، وضع فهم لكل ما يقع في نطاق الخبرة الإنسانية، ولذلك فلها عدة أهداف:
أولا) فهم طبيعة الأشياء: أي الوجود (الأنطولوجيا).
ثانيا) دراسة طرق التفكير، والأدوات التي يستخدمها الإنسان في المعرفة (الإبستمولوجيا).
ثالثا) السعي إلى دراسة مشكلة السلوك الإنساني، ومعالجة القيم (الاكسيولوجيا).
كما وتبحث الفلسفة في الميادين التالية:

1) ماوراء الطبيعة، أو ما بعد الطبيعة، أو الغيبيات Metaphysics وتشمل علم الوجود Ontology الوجود الواحدي، والوجود التعددي، وعلم الكونيات Cosmology، وتبحث في ماهية الكون، وحدوده.
2) نظرية المعرفة Epistemology وتشمل أنواع المعرفة، وحدودها، ومصادرها.
3) القيم Axiology وتشمل طبيعة القيم، وأنواعها، ومعاييرها، وتتضمن الأخلاق، والقيم الأخلاقية، والنمو الأخلاقي، والسلوك الأخلاقي. كما تشمل علم الجمال Aesthetics الذي يتعلق بإدراك الجمال، والقبح في الموجودات بشكل عام.
4) المنطق Logic وهو الأداة الإستدلالية التي يستخدمها العقل للوصول إلى إستنتاجات صحيحة، كما يبحث في التفكير الإستقصائي، والإستقرائي.

وفيما يلي نبذة عن بعض الفلسفات ومبادئها:
اولا) الفلسفة المثالية: يعيد البعض هذه الفلسفة إلى سقراط، وأفلاطون بصورتها القديمة، وترتبط بباركلي، وكانط، وهيجل بصورتها الحديثة. وينظر المثاليون نظرة إزدواجية للعالم، فالعالم الحسي عالم ناقص، بينما العالم الكامل هو عالم الأفكار الذي يوجد في عالم آخر غير عالمنا، وينظر المثاليون نظرة إزدواجية للإنسان، أي أنه مكون من عقل، ومادة .

ومن الإنتقادات التي وجهت لفلسفة التربية المثالية:

- المثالية أعطت الأولوية للفكر (العقل، الذات، الوعي، الشعور) على الوجود.
- أعلت من شأن الروح، وأهملت تربية الجسد.

- تقيد حرية الأفراد، والحرية في نظرها لا تتم إلا عن طريق الخضوع للدولة.
- عدم قابلية منهاج التربية للتطور، إذ أن ما توصل إليه الأجداد من تراث يعتبر ثابت، ومطلق، ولهذا هدفت إلى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات (اليماني، 2009).

ومن المبادئ الأساسية للفلسفة المثالية:

- العقل، أو الروح جوهر العالم.
- المعرفة مستقلة عن الخبرة الحسية: كلما كانت المعرفة مجردة عن الإدراكات الحسية، كانت أكثر ثباتا"، ويقينا".
- الحقيقة مطلقة وثابتة: الحقائق التي يدركها العقل غير قابلة للتغير، فالعقل مرتبط بالثبات، والإطلاق، بينما الحواس مرتبطة بالتغير، والنسبية.
- العالم المادي ليس واقعا" مطلقا"، أي أن الظواهر المادية المحيطة بنا هي ظل لما يدركه الإنسان بعقله (ناصر، 2001).

ثانيا) الفلسفة الواقعية: يعد أرسطو رائد الفلسفة الواقعية، وكانت نظرته للتربية أعمق، وأوضح من نظرة أستاذه أفلاطون (عبد الدايم، 1973). والمعرفة عند الواقعيين هي إدراك عقلي، أو حسي مطابق للأعيان في الخارج، أي أنها إنعكاس للعالم الخارجي على العقل. ويرى الواقعيون أن القيم يستدل عليها عن طريق الحواس، وعن طريق التجربة، وهي متغيرة، وغير ثابتة، ونسبية. وللقيم سلم ثابت تحتل القيم العقلية، والتجريبية أعلاه. وتقوم فكرة الفلسفة الواقعية على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم، فلا تستقى الحقائق من الحدس، والإلهام، وإنما تأتي من عالم الواقع الذي نعيش فيه. (اليماني، 2009)

وانتشر المذهب الواقعي في أوروبا خلال القرن التاسع عشر، وساعد على إنتشاره التقدم العلمي وإنتشار التصنيع، وإهتمام المسؤولين بواقع العالم الطبيعي، وبعدهم عن التأثير الروحي، والديني. ومن الفلاسفة الواقعيين جون لوك، الذي أضاف قوة جديدة على هذا الإتجاه عندما إفترض أن كل معرفتنا قائمة، وموجودة في عالمنا الذي نعيش فيه، ويتم التوصل إليها بإتباع أسلوب التجريب العلمي، والمشاهدات المنطقية (الرشدان، 1987).

ومن مبادئ الفلسفة الواقعية الجديدة:

- المعرفة الإنسانية كلها وليدة التجربة.
- توجههم إلى علوم الطبيعة، واعتبارهم مناهج العلوم أحق مناهج البحث جدارة بالفكر الفلسفي.
- إهتمامهم بالمسائل النظرية الخالصة (ناصر، 2001).

أما الإنتقادات التي وجهت للفلسفة الواقعية فهي الآتية:

- تُؤمن الواقعية بقدرة العقل الإنساني على التوصل لكافة الحقائق بدون إستثناء.
- القيم متغيرة، ونسبية، ولا وجود للقيم الثابتة، والمطلقة، ويستدل على القيم عن طريق الحواس، والتجربة لأنها صادرة عن الواقع المحسوس (اليماني، 2009).

ثالثا) الفلسفة الإسلامية: لم يكن الدين الإسلامي شريعة فقط، بل فلسفة وطريقة حياة شاملة تدعو العقول للتفكير، واهتم الدين الإسلامي بالعلم، والتعليم، وبدأ تعاليمه بأول آياته بقوله (اقرأ بسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم) (العلق: 1-5) (ناصر، 2001).

وتتلخص الأصول الفلسفية للفكر التربوي الإسلامي في الآتي:

- الألوهية: الله سبحانه، وتعالى خالق هذا العالم.
- الكون: يتكون من عالم الشهادة، وهو ماندركه بحواسنا، وعالم الغيب، وهو غير محسوس، ويشمل الروح، والملائكة، والجن.
- الإنسان: الإنسان مستخلف في الأرض ليعمرها، لأنه حر مسؤول ولديه إستعداد للمعرفة النامية المتجددة، وبالعقل صار الإنسان خليفة الله، والإسلام يشجع على إستخدام العقل، والتأمل في الكون للوصول إلى الحقيقة.
- المعرفة: مصادر المعرفة في الإسلام الوحي، وعالم الشهادة، والنفس الإنسانية.
- حرية الإرادة والإختيار: بحثت هذه القضية تحت عدة مسميات منها القضاء والقدر، والجبر، والإختيار (الرشدان، 2004).

ويشير عبود والنوري (1976) أن المطلوب توفير فلسفة تربوية عربية إسلامية، ليست منغلقة، ونابعة من ذاتها فقط، بل يجب الإنفتاح على الثقافات الأخرى بشروط، إذ أن التأثر بالحضارات، والثقافات الأجنبية جزء من حضارتنا العربية الإسلامية، وجزء من تراثنا، ومن ثقافتنا، إلا أنه ليس تأثرا مطلقا"، أو متسيبا"، وإنما هو رهن بمدى موافقة الفكر الأجنبي لتراثنا، وثقافتنا.

وتقوم التربية الإسلامية على المبادئ التالية:

- تطبيق مبدأ الديمقراطية: حرية الإعتقاد والتدين، ومراعاة الفروق الفردية، والتفكير العلمي بالدليل، والبرهان، والإيمان بقيمة الإنسان بغض النظر عن جنسه، ولونه، ومركزه الإجتماعي، والإقتصادي.
- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص: العدل (العدل في الحكم بين الناس، والعدل بين الأبناء، والعدل بين الزوجات، والعدل بين المسلمين، وبين أتباع الأديان الأخرى)، والمساواة الإنسانية (أساس التفاضل بين المسلمين التقوى، والمساواة في التعامل مع الجميع بغض النظر عن الحسب، والنسب).
- تربية تكاملية شاملة، إذ أنها ترفض النظرة الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية التي تقوم على تمييز العقل عن الجسم، وسمو العقل على الجسم كما هو الحال في الفلسفة المثالية. فهي تربية للجسم، والنفس، والروح، والعقل.
- تربية متوازنة: تحرص على التوازن بين الحياة الدنيا، والحياة الآخرة (الرشدان، 2004).

ومن التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية، فقد إشترط الإسلام الآتي:

1. أن يكون المعلم متدينا"، صادقا" في عمله.
2. وأن يوقر التلميذ معلمه، وقد أباح الإسلام العقوبة على أن تبدأ بالإنذار، فالتوبيخ، فالتشهير، فالضرب الخفيف.
3. واتبع المسلمون طريقة الحفظ، والتلقين في تعليم القرآن الكريم، وحفظه، وتميزت مراحل التعليم العليا بطريقة التعليم بالنقاش، والأسئلة بعد أن يفرغ الأستاذ من محاضرته (ناصر، 2001).

ويشير رضا (1993) إلى أن الفكر التربوي العربي الإسلامي قد إنقسم إلى ثلاث تيارات:

أولا) التيار النقلي: ويمثل هذه التيار الغزالي، وابن جماعة، أبوحنيفة، والقابسي، والطوسي، وابن سحنون، وابن حجر الهيثمي، وهم مؤسسو منهج البيان الذي يرد الفروع إلى الأصول، أي القرآن، والسنة. وعمل بعض أهل النقل على:

- ربط طلب العلم بالغرض الديني الأخروي.
- تأكيد مبدأ الجبر في مسألة الإرادة الإنسانية، باستثناء الإمام أبو حنيفة الذي أكد أيضا على أهمية ربط العلم بالعمل، والنظرية بالتطبيق، وعلى ضرورة العمل، والكسب.
- التأكيد على أن مصدر المعرفة هو الله، وأن دور العقل يقتصر على فهم النص، وما أمر به الله.
- إهمال الفكر العلمي البرهاني.

ثانيا) التيار العقلاني: حاملو شعارُ العقلانية في الإسلام هم أهل العرفان، والبرهان، ومنهم الفارابي، واخوان الصفا، وابن طفيل، والكندي، وابن رشد، وابن سينا. وحاول العقلانيون إعادة توجيه العقل العربي الإسلامي من خلال:

- إنتهاج سبيل العقل لمعرفة الحقيقة، والله من خلال معرفة الكون، والنظام.
- إتباع سبيل الملاحظة التجريبية، والإستنتاج العقلي.
- لا يوجد تناقض بين الدين، والعلم.
- الدعوة للإنفتاح على ما عند الأمم الأخرى، والإطلاع على منجزاتهم.
- المطالبة بالتسامح الفكري وعدم معاداة العلوم، وهجرها، وعدم التعصب لمذهب من المذاهب.
- التمييز بين نوعين من العلم: علم الرسل، وهو من الله، وعلم البشر الذي يتم التوصل إليه بالبحث، والإستدلال.
- وطالبوا بتربية تنشد السعادة في الحياة الدنيا، وفي الدار الآخرة.

ثالثا) التيار الذرائعي: ويمثل هذا التيار ابن خلدون، وابن خلدون لم يبدأ نظره التربوي من الدين، أو الفلسفة، بل من الإجتماع الإنساني. ويؤكد إبن خلدون أن القهرُ السياسي، أو العسكري من أكبر مصادر التعلم الجماعي، إذ أن المغلوب مولع بالغالب، ويقلّده، وأن الأبناء يتعلمون أنماط فكر، وطرق سلوك آبائهم لأن للآباء الغلبة عليهم. وجعل ابن خلدون العقل الإنساني

مصدر اساسي من مصادر المعرفة. والتربية لا تعني حفظ فروع العلم، بل إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلمين، أي تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه، وليس التمسك بالتقليد. وطالب إبن خلدون بعدم حشو ذهن المتعلم بتفاصيل المعرفة التي لا نفع فيها.

وتجدر الإشارة إلى أن التيارات الإسلامية الثلاثة الآنفة الذكر، أثرت مسيرة الحضارة العربية الإسلامية، ولكن يجب الإهتمام بالفكر العلمي البرهاني، والأخذ بالأسباب لأن الإنسان مسؤول عن تصرفاته، كما لا يجب أن نكون جبريين في كل شؤون الحياة، لأن هنالك أمور تخضع للإرادة الإلهية، وشؤون أخرى تخضع لإرادة الإنسان.

ويرد في كتاب الرشدان (2004) أن مظاهر التحديث تتلخص في الآتي:

- أن ينصب التحديث على التعليم نفسه على أنه أداة من أدوات التحديث.
- أن يُنظر للتعليم على أنه هدف التحديث.
- التوسُّع في إستيعاب أنماط العلوم والتكنولوجيا والتقدم الصناعي عن طريق توفير المخصصات المالية، ودعم الجهود الجماعية، والإنفتاح على الإنجازات العلمية التي لا تتعارض مع عقيدتنا وقيمنا. والبناء على اكتشافات الآخرين بما يناسب القيم والثقافة الإسلامية.
- إنتاج التكنولوجيا.

رابعا) الفلسفة البراجماتية: إنتشرت هذه الفلسفة على يد وليم جيمس، وتطورت على يد جون ديوي، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن من واجب المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، إذ أنهم يؤمنون بمبدأ التعلم بواسطة العمل. وتؤكد أن لا قيمة للمعرفة إلا إذا أدت إلى عمل، وأدت إلى حلول، وتطبيقات، فالفكرة هي خطة العمل، أو المشروع.

ومن مبادئ البراجماتية:

- الحقيقة متغيرة، وغير ثابتة.
- الطريقة العلمية أفضل الطرق في إختبار الأفكار.
- الخبرة أداة للإتصال، والربط بين الفكر والعمل.
- الديمقراطية أسلوب حياة، وطريقة عمل، وتخضع للعقل.

- الحرية لا بد أن تكون مقيدة، وليست مطلقة.
- الذات رمز سلوكي من نتاج موقف إجتماعي.
- تأخذ بمعيار المنفعة (ناصر، 2001).

ومن الإنتقادات التي وجهت للفلسفة البراجماتية:

- لا تُؤمن بالله، إلا لأنه ينفع، وكأن أمر صلة الإنسان بالله هي صلة نفعية.
- فلسفة مادية لا تتقيَّد بالمعايير الروحية، إذ أنها رفضت الجانب الروحي.
- تركز البراجماتية على الحاضر، وتهمل المستقبل.
- تؤكد على الربح، والنجاح، ونمو الروح الفردية، والنزعة العملية، والواقعية، والنفعية (اليماني، 2009).

خامسا) الفلسفة الماركسية: أول من وضع مبادئ المادية الجدلية هو الفيلسوف كارل ماركس، وسميت بالماركسية نسبة لكارل ماركس الذي أسسها مع فردريك أنجلز، علما" بأن الذي دعا لها ونشرها هو لينين. ويطلق على هذه الفلسفة إسم المادية الجدلية، لأن أصحابها يعتقدون أن جوهر العالم هو المادة، والمادة في نظرهم مستقلة، ووجودها سابق على فكرتها، وما الفكر إلا إنعكاس لما يقع خارجه في العالم المادي الطبيعي، وفي الحياة الإقتصادية، والحياة الإجتماعية، والحياة السياسية، وأكد الماركسيون أن الأشياء، والأفكار تتفاعل معا" في حركة جدلية (ناصر، 2001).

والتأريخ عند الماركسية صراع بين الطبقات نتيجة عوامل إقتصادية. وتهتم الماركسية بالتربية، إذ عن طريقها يتم غرس العقائد الشيوعية، والروح الوطنية في نفوس الناشئة. وترد الماركسية القيم إلى الأساس الإقتصادي، وأن القيم الخلقية تنشأ بمولد المجتمع الإنساني، وهي غير ثابتة، إذ أنها تتغير نتيجة لتطور المجتمع بسبب تغير علاقات الإنتاج. ولا تؤمن الماركسية بوجود أخلاق أبدية مطلقة، وإنما بوجود أخلاق نسبية واقعية، وهي أخلاق البروليتاريا.
ومن الإنتقادات التي وجهت للفلسفة الماركسية:

- موقفها السلبي من التراث، والدين.
- استلاب حرية الفرد، وذوبان مصلحته في مصلحة المجتمع، مما يؤدي لغياب المبادرة الفردية (اليماني، 2009).

سادسا) الفلسفة الوجودية: يعمل هذا المذهب في إتجاه مضاد للحركات الجماعية للفلسفات التي تدعو لصَب الناس في قوالب معينة من حيث التفكير، وأسلوب الحياة، والسلوك (الحفني، 1990).

وظهرت الفلسفة الوجودية بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية على يد جان بول سارتر في فرنسا، وانقسمت إلى تيارين، أحدهما ذي نزعة دينية ويمثله كيركجارد، والآخر ذي نزعة إلحادية ويمثله سارتر. وتؤمن الوجودية أن الوجود يسبق الماهية، إذ أن ماهية الكائن الحي هو ما يحققه فعلا" عن طريق وجوده. وهي فلسفة فردية، تعتمد بدرجة كبير على الحدس.

ومن مبادئ الفلسفة الوجودية:

- الإنسان الفرد أهم قضية في الحياة، ووجوده يسبق ماهيته.
- الحرية مسألة أساسية في وجود الإنسان، ولذلك يجب تحرير الإنسان من ضوابط العرف الإجتماعي، و العقيدة الدينية.
- ترفض اخضاع الفرد للحتمية الإجتماعية، ومن ثم فالإنسان صانع مصيره.
- يهتمون بدراسة القلق، واليأس.
- يتكون الإنسان من جسم، وعقل، ووعي.
- المعرفة رغبة في التعرف لتحصيل الحقيقة.
- ترتبط المعايير الأخلاقية بالحياة الشخصية، وليس بحياة إجتماعية، ولذلك فالشخص حر في إختيار المعيار للمنظومة الأخلاقية.
- الحقيقة نسبية، إذ أنها تعتمد على الأحكام الفردية.
- الواقع يتوقف على وجود الفرد.
- ومن أهدافها التربوية أنها تسعى لتنمية الوعي الفردي، والمعرفة الذاتية، والإحساس بالمسؤولية، وترفض الحفظ والتلقين، وتنادي بنظام تربوي يطور شخصية الفرد (ناصر، 2001).

ووجهت للفلسفة الوجودية الإنتقادات الآتية:

- فلسفة تدفع الشباب للتخلي عن القيم الإجتماعية الأخلاقية، وما على الإنسان إلا أن يتبنى القيم التي ترضي نزواته، وأهدافه.
- تأكيدها على تحقيق فردية الفرد، جعلها تهمل المجتمع، واحتياجاته، ومتطلباته.
- تنفي وجود قانون للأخلاق (اليماني، 2009).

وجدير بالذكر أن أسس الفلسفة التربوية موضوع هذه الدراسة تأخذ بعين الإعتبار التوازن ما بين الروح، والجسد على خلاف الفلسفة المثالية التي أعلت من شأن الروح، وأهملت تربية الجسد، كما أنها تنبع من الثقافة الدينية الإسلامية التي تأخذ بعين الإعتبار أن هنالك قيم مطلقة، وأخرى نسبية، على خلاف الفلسفتين الواقعية، والوجودية اللتين لا تقران بوجود القيم المطلقة، وتأخذ أيضا بعين الإعتبار التكافل، والتعاون الإجتماعي على خلاف الفلسفة البراجماتية التي تأخذ بمعيار المنفعة فقط.

2) فلسفة التربية:

إن فلسفة التربية تعني تطبيق النظرة الفلسفية، والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية. (ناصر، 2001)

ويُعرف (Beauchamp,1981) فلسفة التربية على أنها مجموعة المبادئ، والمعتقدات، والمفاهيم التي توجه العملية التربوية، وكل ذلك يقوم على مجموعة من الإفتراضات حول عدد من المشكلات المترابطة، وما ينبثق عنها من نظرة فلسفية إلى طبيعة الإنسان (المتعلم)، وطبيعة المعرفة (المنهاج)، وطبيعة القيم (الأهداف).

ويُشير عبد الدايم (1991) أن مهمة فلسفة التربية تحديد غايات التربية، وأهدافها من خلال تحديد غاية الإنسان، ومصيره، وغايات المجتمع، وآماله، ويبحث فيلسوف التربية في أسس الميدان التربوي، أي العادات، والتقاليد، والأخلاق.

إن العمل التربوي بدون فلسفة يبقى نظريات بلا روح، لأن الفلسفة هي الهادي، والمرشد للعمل التربوي، فهي تزوده بتصور معين للحياة الإنسانية، ولطبيعة الإنسان، ومصيره، وقيمه.

وهذا التصوُّر يرشدنا إلى ماذا يجب أن نتعلم، وكيف يجب أن نتعلم، إذ أن مانعلمه يعكس مفاهيمنا عن الحياة والإنسان والمجتمع (إدريس، 1985).

ولقد تعددت وتنوعت الفلسفات التربوية، والإتجاهات الفكرية التربوية المنبثقة عنها بسبب عوامل إقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وهي مستمدة من مصادر رئيسية، وفرعية سائدة في المجتمعات الإنسانية مثل معتقداتها الدينية، والفكرية، وأصولها الثقافية (الصايغ، 1983).

وتُعتبر فلسفة التربية إمتدادا" وظيفيا" لفلسفة المجتمع، أي نظرته إلى الإنسان، والكون والحياة، والمعرفة، وفلسفة التربية بعد من أبعاد فلسفة المجتمع، شأنها في ذلك شأن فلسفته الإقتصادية، والسياسية، والعسكرية، إذ تمثل جميعها أبعادا"، أو إمتدادات وظيفية لفلسفته الإجتماعية. وفلسفة التربية لا تخضع للتغيير، والتبديل، ولكنها تخضع أحيانا لبعض التطوير لتتلاءم مع تطور المجتمع، وتطور تطلعاته، ومتطلباته، واحتياجاته (التل، 1987).

وتختلف فلسفة التربية من مجتمع لآخر باختلاف الظروف المحيطة بالمجتمع، وبإختلاف الفلسفه التي توصل إليها لمجابهة هذه الظروف. وهذا الإختلاف في فلسفة التربية باختلاف فلسفة الحياة ظهر في الغرب المسيحي، وفي الشرق الإسلامي. ففي عهد الرسول كان الإيمان محور الحياة في المجتمع الإسلامي. وفي العصر الأموي بدأ الإحتكاك مع الأمم الأخرى، وهكذا بدأت فلسفة الحياة الإسلامية تتغير في إتجاه الأخذ بالعلم كما أمر الله ورسوله، وظَهر المعتزلة الذين اهتموا بالعقل، وانعكست فلسفتهم على التربية. وفي العصر العباسي، زاد الاحتكاك بالحضارات الأخرى، وبدأ الإقبال على العلم، وظهر أخوان الصفا الذين أقروا بأن المعرفة كلها مكتسبة، وليست فطرية، وأن أصل المعرفة الحواس. ومع القرن السادس الهجري، بدأت فلسفة التربية الاسلامية تتغير بتغير الحياة نتيجة لسيطرة المادية، وظهر حجة الإسلام الإمام الغزالي، الذى دعى إلى العودة إلى القلب كمصدر أساسي من مصادر المعرفة، وحذر من مغبة الإعتماد على العقل وحده كطريق إلى المعرفة. ثم ظهرت فلسفات تربوية إسلامية معاصرة على يد محمد بن عبد الوهاب، وجمال الدين الأفغاني، و محمد عبده، وهذه كلها تعكس التغيرات التي فرضت نفسها على المجتمع (عبود والنوري، 1976).

إن فلسفة التربية في كل مجتمع تستقي من مجموعة القيم، والأهداف، والإتجاهات الأساسية التي يتبناها المجتمع، والنابعة من عقيدته، وتراثه، والصيغة التي إرتضاها لنظامه الإجتماعي، والسياسي، والتي عبَّرت عنها مواثيقه الأساسية وفي مقدمتها الدستور، والإتجاهات التي إختارها لتحقيق أهدافه من خلال إدراكه لواقعه، وحاجاته، ومتطلبات التنمية فيه، وتفاعله، وإرتباطه بالعالم المحيط به. والفلسفة التربوية تعتبر نظرية، وإرشادية، وتحليلية، فهي نظرية عندما تسعى إلى إنشاء نظريات عن طبيعة الإنسان، والمجتمع، والعالم، وهي إرشادية عندما تعين الغايات التي ينبغي على التربية أن تصل إليها، والوسائل التي ينبغي إتخاذها لبلوغ هذه الغايات، وهي تحليلية عندما توضح القرارات، أو الأقوال النظرية، والإرشادية. ومن أغراض فلسفة التربية أنها:

- تلتزمُ بوضع خطة لما يعتبر على أنه أفضل تربية.
- تتعهد بإعطاء التوجيهات فيما يتعلق بالتربية الأفضل في إطار سياسي، واجتماعي، واقتصادي معين.
- تصحيح الإنتهاكات التي تعترف بمبدأ التربية وسياستها. (ناصر، 2001)

ويؤكد عبود والنوري (1976) أن الإنسان الذي يجب أن تدور حوله فلسفة التربية العربية، ليس الإنسان العربي المعاصر الذي زرعت فيه روح القدرية والتواكل، بل الإنسان المؤمن، والعامل الجاد، والباحث المتسائل. وبناء" على ذلك يجب أن تهتم التربية بكافة جوانب شخصية الفرد، وأن لا تقتصر على الجانب المعرفي وحده.

وفي ضوء ما ذكر أعلاه فإن الإنسان الذي يجب أن تدور حوله أسس الفلسفة التربوية المقترحة، هو الإنسان المؤمن بالله، والملتزم بأوامر، ونواهي الدين الإسلامي، الباحث، والمتسائل، وليس الإتكالي غير المعتمد على ذاته.

تَضطَرب المقررات الدراسية ما بين المنطق العلمي، والمنطق الغيبي، إذ أن المواد العلمية تتَّبع نهج العلم الطبيعي في معالجة قضايا الكون، والإنسان، بينما ترجِّح مواد التاريخ، واللغة، والإجتماع إرجاع أمور الحياة، والإنسان إلى الغيب، بدلا" من ربطها بعللها الطبيعية، مما أدى إلى:

- فساد الحس بالأزمنة الثقافية، إذ أننا نُؤيد الأمور الحالية، أو نُعارضها بشواهد من الماضي.
- إضطِراب تفكيرنا بين السببية، والغيبية: وقد أكد إبن رشد أن من يرفع السببية يرفع العقل، ويبطل العلم، بينما رفض حجة الإسلام الإمام الغزالي هذا المنطق معتبرا" أن السببية تؤدي لإنكار المعجزة.

وبناء" على ذلك ينبغي أن تنطلق الفلسفة التربوية من المسلمات التالية:

1. تربية الناشئة على الإحتكام للعقل في مواجهة المشاكل الطبيعية، والإنسانية.
2. أن نقلّل من إعتقادنا بعصمة بعض مواريثنا الفكرية، والإجتماعية عن الخطأ، والقصور إذا ما أثبت التحليل العلمي ذلك.
3. الثقافة اللفظية، والتاريخية العاطفية لا تستطيع المنافسة في هذا العصر، ولذلك يجب أن تكون المعرفة العلمية اساسا" للثقافة العربية.
4. التقييم المستمر للمناهج العربية مقارنة مع مناهج الأمم المتقدمة علميا"، وتكنولوجيا".
5. التقليل من المحاكمة الفكرية للحاضر بناء" على الماضي.
6. التدريب المهني للطلاب. (رضا،1987)

وفي ضوء ماذكر أعلاه، وبما أن المجتمع الأردني يعاني من العديد من الأزمات التربوية، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث عدة جوانب، ومنها نظرة المجتمع للإنسان، والمعرفة، والتربية والتعليم من أجل إقتراح الحلول للمشكلات المتعلقة بها، وهي تركز على العقلانية في التفكير، والأخذ بالأسباب. والعقلانية تعني التفكير الواعي بالقضايا التي تخص المجتمع من خلال النظر للوقائع باستخدام المنهجية العلمية.

ويرد في كتاب عبود والنوري(1976) أن البلاد العربية أمام الخيارات الإستيراتيجية التربوية الآتية:

- تبني إستيراتيجية التوسع الخطي في التعليم، وزيادة الأعداد.
- تبني إستيراتيجية التحول في الإهتمام من الكم إلى الكيف.
- تبني إستيراتيجية الملاءمة بين ناتج النظم التربوية، وإحتياجات البلاد من العمالة الماهرة.

- والخيار الأفضل هو إستيراتيجية التجديد التربوي الشامل، بحيث تصبح تربية متقدمة، ومنتجة، وديمقراطية، ومستديمة.

ويقول التل (المشار إليه في اليماني، 2004) مايلي: لقد واكب التعليم في الأردن التطور، ولكن نتيجة لعوامل كثيرة سياسية، واقتصادية، وإجتماعية لم تكن هذه المواكبة تتناسب مع المتطلبات لوجود خلل كبير في سياسات التعليم، وفي التخطيط لها. إن للتعليم ... ثلاثة أبعاد: بعد يتعلق بفلسفته، وآخر بسياسته، وثالث بالجانب الفني منه. وقد حدد قانون التربية والتعليم فلسفة التعليم في الأردن في عدد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم، وحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها، إلا أن هذه الفلسفة، وتلك المبادئ لم تترجم ترجمة حقيقية في الواقع العملي كما هو موجود حتى الآن. وإن مؤسساتنا التربوية غير ناجحة بدرجة نرضى عنها في إعداد الطالب وفق الإطار الفلسفي الذي حدده القانون. أما حول البعد الفني الذي ترتبط به نوعية التعليم فيجب أن نعترف بأنها ليست النوعية التي نتمنى (ص 24).

وقد إستخلص اليماني (2004) مايلي: إن الفلسفة تمد المجتمع بالقوة لكي يتصرف بحكمة، والعمل على تحقيق الأهداف بالملاحظة، والتفكير للقضاء على التخلف في بعض المجالات، ولا سيما التخلف في المجال التعليمي لأنه ما زال متخلفا عن مواكبة الفكر التربوي الحديث. لذا تكمن المشكلة ... في غياب الرؤية الفلسفية الواضحة للتربية في الأردن من ناحية، والخلط بين التربية والتعليم من ناحية أخرى. وبهذا تبرز الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقعنا التعليمي، ومن حاجات مجتمعنا العربي، معبرة عن قيم أصيلة، ومساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي، وبناء جيل عربي مؤمن بدينه، وعقيدته، وعبقريته وأصالة ماضيه، وتطوير حاضره (ص25).

ث) مظاهر أزمة التربية:

أصاب فكر الأمة، وثقافتها التشوهات، والإنحرافات التالية:

- تَشوُّه الرؤية الكونية الإسلامية التي تقوم على الإيمان بالله الخالق، والعمل للآخرة، والسعي لإعمار الحياة الدنيا. وأدى هذا التشوه لإنصياع الأمة للمحاكاة، والتقليد، وقتل فيها إرادة البحث، والعمل، والمبادرة، وتكافل الأمة .

- التشوُّه المعرفي المنهجي الذي حول الفكر الإسلامي إلى فكر نظري، وحرم الأمة من تطوير مفهوم العلوم الإجتماعية، ومؤسساتها.
- تشوُّه الخطاب الديني إذ يتم التركيز على الترهيب المتجسد في أهوال القبر، ويوم الحشر الذي ينتظر المؤمنين عقابا لهم على كل خطيئة يرتكبونها سواء" كانت صغيرة، أو كبيرة.
- الشَّعوذة، والخُرافة التي أصابت فكر الأمة، وهو أمر مناقض للعقيدة الإسلامية، ولشروط تقدم الأمم التي تدعو إلى التفكر، والأخذ بالأسباب. وإن لجوء الأباء للأساليب التربوية التي تعتمد على الخرافات من أجل ضبط سلوك الطفل قد تؤثر على بنائه النفسي بشكل سلبي، وتؤدي لقتل روح المغامرة، والمبادرة.
- العرقيَّة: قال عليه الصلاة والسلام ((كلكم لآدم، وآدم من تراب، لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأعجمي على عربي إلا بالتقوى)) و ((لا يأتني الناس بأعمالهم، وتأتوني بأنسابكم)). من المهم التمييز بين العصبيات، وبين صلة الرحم الإسلامية. فالعصبيات صفات حيوانية، وفرقة، وظلم، بينما صلة الرحم الإسلامية هي رحمة، وتواصل، وعطاء. وفي العرقية، والعصبية إنحياز فرد لآخر ليس بسبب الكفاءة، أو الحق بل بسبب النسب، والرابطة العنصرية. وهذا الأمر يشيع الفرقة، والتظالم، والبغضاء، ويقضي على الوحدة، والإخاء، وكفاءة الأداء (أبو سليمان، 2004).

ومن المعالِم الأخرى لأزمة الواقع العربي:

- تخلُّف الإبداع، وجموده في كافة ميادين الحياة الفكرية، والأدبية، والدينية، والإجتماعية، والإقتصادية، وضعف الروح العلمية، والتفكير العلمي، وعجز المجتمع العربي عن دخول الثورة العلمية التكنولوجية.
- على الرغم من إنتشار الكثير من النظم الإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية المقتبسة من الغرب، ما زال المجتمع العربي يعاني من الإزدواجية، فمن جهة نرى دعاة الإنفتاح على الغرب، ومن جهة أخرى دعاة العودة للذات، والماضي، والتراث.
- سيادة البطركية في العلاقات الأسرية بين الآباء، والأبناء، وبين المرأة، والرجل، وفي النظام التعليمي بين المعلم، والطالب.

- العصبية، والتعصب للرأي، و القبيلة، والعائلة، والطائفة الدينية، والأيديولوجية. وهذه تشير لغلبة الغريزة على العقل. ومن أخطر أشكالها إنبعاث العصبيات الدينية الطائفية.
- ضُعف النظرة المستقبلية: إن التخطيط للمستقبل ما زال متعثرا بسبب البنية الإجتماعية، والفكرية الرافضة للتخطيط.
- يتصف المحتمع العربي بروح المحافظة، وضعف الإستعداد النفسي لقبول التغيير، والإنفتاح على أفكار جديدة.
- ضُعف النخبة: يوجد في الوطن العربي عدد قليل من العلماء مقارنة بعدد السكان، وهذا يشير لقصور النظام التربوي عن تكوين النخبة، والإهتمام بذوي المواهب، والطاقات الخلاقة.
- ضُعف القدرة التنظيمية: نجد في واقع الوطن العربي عجز إداري يؤدي لعدم الإستخدام الأمثل للطاقات المادية، والمالية، والبشرية. فهناك إهمال للكثير من الطاقات الفكرية، والعلمية، والتقنية، وبطالة لذوي الإختصاص (عبد الدايم، 1991).

ويتبيَّن أن مظاهر الأزمة التربوية المنتشرة في المجتمع العربي، توجد أيضا" في المجتمع الأردني، إذ أن هنالك سيادة للبطركية في العلاقات الأسرية، وفي المدرسة، والجامعة، وهنالك تعصب للرأي، والطائفة الدينية، والعشيرة، وضعف النظرة المستقبلية، ونقص في الإبداع، وزيادة في مظاهر الإستهلاك.

وتُشير ابراهيم (1999) إلى إخفاق التربية العربية في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها مما أدى للآتي:

- إتساع الفجوة بين الدول العربية، والدول المتقدمة في التقدم العلمي، والصناعي، والزراعي.
- عجزت التربية عن تحديد حاجات المجتمع، وعن تدريب، وتأهيل القوى العاملة مما أدى لظهور البطالة.
- فشلت التربية في تهذيب سلوك الأفراد، إذ زادت مظاهر الغش، والكذب، والنفاق، والخداع، والإستغلال، والأنانية.

- لم تستطع التربية العربية تكوين العقل المتسائل الذي يؤدي للإبداع، والإبتكار، والإعتماد على الذات في حل المشكلات.
- قلت إنتاجية الفرد، والمجتمع، وزادت مظاهر الإستهلاك.

ويردُ في كتاب بدران (2007) أن من مظاهر أزمة الفكر التربوي الآتي:

1. تسود الوضعية المنطقية، ورائدها أوجست كونت في القرن التاسع عشر، والتي تتسم بالبعد عن النظرة الكلية عند التعامل مع القضايا، وغياب التعامل مع الجوانب الوجدانية، والبحث عن التعميمات، والإقتناع بالحتمية.
2. يشكّل التيار السلوكي ركيزة مهمة في الفكر التربوي العربي، ويتسم بالآتي:
   - الإنسان كائن راد للفعل، بمعنى أنه يتنظر المثير ثم يستجيب.
   - يرفض هذا التيار المعرفة التي لا تستخدم الطرق التجريبية.
   - يرفض هذا التيار المفاهيم غير القابلة للملاحظة الحسية كالإدراك، والتفكير، والإبتكار، والإرادة، وتحقيق الذات، والآمال، والوجدان.
   - يتبنى نموذج الآلة، أي أن السلوك ميكانيكي في طبيعته.
   - يعامل الإنسان وكأنه عاجز يعيش أسيرا" لمثيراته البيئية، دون أن يكون له دور إيجابي لتغيير الوضع القائم.
   - يبحث عن القوانين العامة، والتعميمات، ويبتعد عن المنحى الفردي.
3. إنخفاض المستوى التعليمي بسبب أساليب التقويم المعتمدة التي تقوم على مقارنة أداء الفرد بالنسبة إلى الجماعة التي ينخرط فيها.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن الإنسان المؤمن، الملتزم بأوامر ونواهي الدين، لا يتسم سلوكه بالميكانيكية، إذ أن الإسلام وضع قيم وقواعد تحكم علاقات الفرد مع الخالق، وعلاقات الفرد مع الآخرين، وذلك من أجل حسن تنظيم المجتمع الإنساني.

ومن مظاهر أزمة التربية أيضا":

- يهتمُّ الكثير من الآباء فقط بلقمة العيش، وتكديس الأموال مهملين دور الأسرة الجوهري في تنمية طاقات الطفل، وبنائه النفسي، والوجداني، وقدراته المعرفية، وتوجيهه،

وتحديد أثر وسائل الإعلام عليه بحيث يصبح المهم ليس ما يرى، أو يسمع، بل كيف يفهم، ويعي، ويدرك ما يسمع، وما يرى.

- المجتمعُ، والمصلحة العامة، والتضامن الإجتماعي، ومجتمع القانون، والقيم، والعدل، ولذة المعرفة، والإبداع أصبحت قضايا بلاغية تفتقر للمعنى.
- لا تركز المناهج، والوسائل التربوية على البناء النفسي، والوجداني للطفل، وبالإضافة لذلك فهي غير ملائمة للمراحل، والتحديات التي يمر بها الطفل، وتواجهها الأمة (أبو سليمان، 2004).

ويرد في كتاب بدران (2007) مظاهر أخرى لأزمة التعليم الجامعي كالآتي:

- الفصلُ ما بين التعليم، والعمل، إذ أنه في معظم الكليات يتم إعداد الطلاب داخل قاعات الدرس دون أي إتصال بمجالات العمل الفعلية.
- التلقين: يتم التعليم بإتجاه واحد من المعلم إلى الطالب، وينحصر دور الأخير في تلقي المعلومات دون أن تتاح له فرصة مناقشتها، أو فهمها. وعلى أساس هذه الطريقة لا تتكون لدى الطلاب الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم الذاتي، ويتم إختزال التعليم في عمليات التذكر، والإسترجاع التي لا تسمح بتغيير الواقع. ومن سلبيات الطريقة التلقينية الآتي:
- تعليم بنكي يعتبر عقل الطالب مخزنا" للمعلومات يتم إسترجاعها في أوقات الإمتحانات دون أي تعديل، أو فهم.
- يعمل هذا التعليم على إنماء التطرف المعرفي، والسلوكي.
- ويؤدي لتكريس أحادية التفكير، والتعصب الفكري، والديني، والسياسي.
- ويقتل الفكر، والإبداع.
- والتعليم التلقيني يؤدي لتكوين مواطنين قنوعين، وسلبيين يخافون التغيير، ويفسرون الظواهر بأسباب غيبية، وقدرية.

وفي ضوء ما ذكر سالفا" يتبين أن التربية والتعليم لا تعد أفراد المجتمع بما يؤهلهم لأن يكونوا أصحاب فكر مرن يقبل الآخر، بل تعمل على ترسيخ مبدأ التلقين، والحفظ، والتكرار، بحيث يكون الطالب صدى لمعلمه، وبناء" على ذلك يجب أن تركز المناهج على ثقافة الحوار،

والفكر التحليلي، والإبداعي، والتفكير الناقد الذي يؤهل الطالب للحكم على الأمور، والتمييز بين ما هو جيد ورديء.

وقبل الإنتقال لموضوع أسباب أزمة التربية، يجدر الإشارة إلى ظاهرة التلوث الخلقي، إذ أنه مع كل يوم يمر علينا نجد وسائل الإعلام تطالعنا بنشر جرائم مختلفة، والسبب هو غياب الضمير، وغياب الخلق. فالمتأمل لواقع المجتمع في العصر الحالي يلمس بكل سهولة مدى التدهور الأخلاقي، وإنعدام العديد من القيم التي كانت تميز المجتمع العربي الإسلامي، إذ نشهد إنتشار الكذب بصورة كبيرة، وانتشار التهور بين الشباب، وغياب التوقير والاحترام داخل الأسرة، وتقطع الأرحام. ويعد التلوث الخلقي من أخطر أنواع التلوث لأن مسألة السلوك الأخلاقي تعد بمثابة الركيزة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط إنساني، فهي القوة التي تنظم الحياة الإجتماعية من كل جوانبها التعبدية، والتعاملية.

ج) أسباب أزمة التربية:

تشير إبراهيم (1999) أن من أسباب أزمة التربية العربية:

- الغزو الثقافي: لم تنبثق التربية من حاجات المجتمع العربي، وواقعه، إذ عمل بعض المفكرين العرب على نقل الأفكار التربوية الغربية التي نشأت لتعالج مشكلات المجتمع الغربي، وهذا أدى لفشل التربية في النهوض بالمجتمع العربي.
- إزدواجية التوجيه: تشتُّت الفِكر بين العلمانية، والمادية، والروحانية الدينية، أدى لإزدواجية التربية والتعليم. إن تأكيد التربية على المادية، وإهمالها للبعد الروحي، وعدم ربط الدين بالحياة، وقصره على الشعائر الدينية فقط، يؤدي لزعزعة القيم.

ويؤكد فرحان (1986) أن أزمة الدين، والعلمانية هي أزمة فكرية، وثقافية، وتبرز في عدم فعالية المثقفين في تطوير مجتمعاتهم، واهتزاز القيم، والأخلاق، وجُمود مؤسسات الفكر الإسلامي التقليدية عن مواكبة العصر. وتجلت هذه الأزمة الثقافية في إزدواجية الفكر بين عربي إسلامي أصيل، وبين عربي معاصر مستورد، وأدت لأزمة تربوية تتعلق بإيجاد الشخصية العربية الإسلامية التي تجمع بين الأصالة، والمعاصرة، ولأزمة تتعلق بالأمن الثقافي، ولأزمة التخلف العلمي، والتكنولوجي، والإقتصادي، والإجتماعي. ويكمُن الحل لهذه الإشكالية في تبني

فلسفة تربوية تنبثق من عقيدة الأمة، وفكرها الإسلامي، وأن يؤمن المربون بهذه الفلسفة فكرا" وممارسة.

ويوضِّح بدران (2007) أن مشكلة إزدواجية التوجيه تكمن في:

- إنعدام الحوار، وليس في تعدُّد، وتناقض رؤى التربويين مابين السلفي، والعلماني، والداعي لمحاكاة النموذج الغربي، وخصوصا الأمريكي.
- وفي النقل الحرفي لمصادر المعرفة التربوية الغربية دون النظر لمدى ملاءمتها لواقعنا.
- غياب الفلسفة التربوية في الوطن العربي.

ويرد في كتاب اليماني (2009) أن الفكر التربوي الإسلامي وقع في حضانة التربية الغربية ونظمها التعليمية، ومناهجها الفكرية، وقيمها، ومثلها العليا، وتصورها للحياة الإنسانية، والإنسان.

كما ويرد في كتاب رضا (1987) أن معضلة القصور اللغوي في المجتمع العربي المعاصر تعزى إلى الآتي:

- هالة القداسة التي مازالت تحاط بها اللغة العربية، باعتبارها لغة القرآن، ولغة أهل الجنة.
- تأثير البلاغة في النفس العربية، وكأنها حقيقة موضوعية مستقلة عن الموجودات التي تعبر عنها.
- تسود بعض المثل مثل "أكل الدهر عليه وشرب" و "ليس في الإمكان أبدع مما كان" التي تؤدي لزرع قناعات كانت صحيحة عبر التاريخ، ولكنها في الوقت المعاصر لا تمت للواقع بصلة، وبذلك تصبح اللغة أداة عزل حضاري.

ويُشير أبوسليمان (2004) أن مشاريع الإصلاح الحضاري الإسلامي قد أخفقت عبر التاريخ بسبب إنفصام النخبة الفكرية عن النخبة السياسية مما أدى إلى:

- سيادة الفكر النصي النظري.
- سَطحية، وخرافية ثقافة العامة.

- الإستظهار في منهج التعليم، دون العناية بالجانب النفسي، والوجداني للطفل.
- السلطوية في مناهج التربية.
- الإستبداد، والقهر في مزاولة السلطة، والحكم.
- الصراع في العلاقات الإجتماعية.

وبخصوص حل إشكالية عدم ملاءمة بعض ما ينقل لنا من الأفكار التربوية الغربية، يؤكد غليون (المشار إليه في ابراهيم، 1999) أنه من الممكن التعويل على التراث ليشكل القاعدة الأولى لإنطلاق النهضة.

ويعاني المجتمع العربي من أزمة القيم بسبب عدم إستقرار منظومة القيم الموروثة، والمكتسَبة مما سيؤدي لإرتباك الشباب في الإختيار من بين القيم المتضاربة، وهذا سيدفع بالتنظيم الإجتماعي إلى التفكك، والإنهيار.(اليماني، 1999).

ويبين عبد الدايم (1991) أن سبب الأزمة الثقافية العربية، وأزمة الإنسان العربي هو:

- الصِّراع ما بين القيم التقليدية المتخلفة، والقيم المستقبلية التي يتطلبها الواقع العربي، والواقع العالمي.
- الصِّراع ما بين القيم المتخلفة السائدة في المجتمع العربي، و قيم التراث العربي الإسلامي، والتي تتجلى بإبتعاد الفرد عن المارسة الفعلية للآداب، والعادات الإيجابية التي نجدها في التراث العربي الإسلامي.

ويرد في كتاب الرشدان (2004) أن غُربة النظام التربوي لا تقتصر على عدم إرتباطه بمجتمعه في المجال الروحي، بل تشمل أيضا الوسائل الحياتية، إذ أن التربية أهملت تطوير الحياة الرعوية، والزراعية عن طريق العلم، وربطت التعلم بقطاع الخدمات غير الإنتاجية فتحول المتعلمون إلى الوظائف الحكومية.

ومن الأسباب الأخرى التي أدت لأزمة التربية العربية:

- غيابُ التنسيق بين المؤسسات التربوية المختلفة، إذ يوجد تعارض ما بين القيم التي تبثها الأسر المحافظة، والمدارس، ودور العبادة، مقارنة بالقيم التي تبثها وسائل الإعلام، والفضائيات. إذ تحاول الأسرة والمدرسة تعليم الأطفال مبادئ الحق، والإنسانية، والمودة، بينما تعرض الفضائيات الأفلام، والصور المتحركة التي تعلم المادية، والعنف، والإستهلاك.
- سوء إستخدام التقنيات، إذ تحولت التكنولوجيا إلى مظهر من مظاهر الرغبة في الإقتناء، والإستهلاك، وبالإضافة لذلك غفلت التربية عن دورها بالتوعية لتنظيم إستخدام هذه التقنيات كما وكيفا، إذ أنه من الممكن إستخدام التلفاز، والإنترنت كوسائل تربوية فعالة.
- عدم الإرتباط بين العلم والعمل، وبين النظرية والتطبيق، وبين التربية والمجتمع، أدى لعدم الإهتمام بالتربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة (إبراهيم، 1999).
- إهتمام المربيين بالتربية النظامية (المدرسة)، وإغفال التربية غير النظامية (الأسرة، ووسائل الإعلام، والمسارح، والسينما) أدى لغياب التنسيق بينهما.
- إهتمام التربية النظامية بالتعليم على أساس التلقين، والحفظ، وإغفال التفكر، والتأمل، والإبداع (ابراهيم، 2003).

كما ويشير فرحان (1986) إلى أن الأمة العربية تعاني من أزمة في محتوى التربية العربية تتجلى في الآتي:

أولا) إزدواجية التعليم بين ديني، ودنيوي، ولذلك ينبغي جسر الفجوة بين العلوم الشرعية، والعلوم الكونية، كي تتحقق أهداف التربية الإسلامية في كافة مجالات العلم، والمعرفة.

ثانيا) يتسم التعليم الأكاديمي بالإسراف في الجانب النظري، بينما يتسم التعليم المهني بعدم وفرة الجانب النظري، ولذلك ينبغي تمهين التعليم الأكاديمي، وتعميق المعرفة الأكاديمية في التعليم المهني، وربط التعليم بحاجات المجتمع، وبتنميته.

ويؤكد حاطوم (المشار إليه في رضا،1993) أنه من الممكن اللجوء للتراث، والماضي، والتاريخ من أجل مواجهة مشكلات العصر، ولكن يجب أن نأخذ بعين الإعتبار أن الماضي لا يوفر دائما" كافة الحلول. لقد إجتهد الأوائل بقدر ما سمحت به ظروفهم وثقافتهم واستطاعوا مواجهة قضاياهم، وتوفير الحلول المناسبة لها. ولكن نحن ما زلنا ننشد حلول مشاكلنا عندهم

على الرغم من إختلاف الزمان، والناس، ولذلك يجب أن نتجاوز هذه العزلة الحضارية من خلال الإنتساب لحضارة هذا العصر.

ويُلخِّص تيزيني (2001) الإضطرابات الآتية في الفكر العربي:

- السلفيَّة: ويقوم مبدأها المعرفي (الأبيستيمولوجي) على النظر للماضي بوصفه مبتدى الحقيقة، ومنتهاها وبناء" على ذلك يرتبط التقدم بالماضي، وليس بالمستقبل.
- التطوريَّة الإلحاقية: ويرى أصحاب هذه الرؤية ضرورة الإنخراط في الألفية الثالثة (عالم التقدم التقني والعلمي والمعلوماتي) عبر الآخر (الغرب)، ولكن ليس من موقع الندية بل التبعية.
- النزعة التغريبية التي تعتبر التاريخ العربي تاريخ ركود، واجترار في المكان بينما التاريخ الغربي تاريخ تدفق، وتغير، وحضور في الزمان، والمكان.

وفي ضوء ما ذكر أعلاه، يتبين أن تعدد المرجعية الفكرية في الفكر التربوي العربي المعاصر أدى لأزمة في الهوية الثقافية العربية الإسلامية، ونتج عنها عدم إلتزام بعض أفراد المجتمع بالعادات، والتقاليد، والأعراف، والقيم، والأخلاق الحميدة، مما شكل حالة إغتراب بين الفرد، ومجتمعه. ويتبين أيضا" أن هناك قصورا" في التربية يتعلق بايجاد هوية ثقافية عربية إسلامية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتلغي ظاهرة الإزدواج الفكري، ولحل هذه الإشكالية ينبغي تبني الفلسفة الإسلامية لبناء أرضية صلبة للإنطلاق للمستقبل، والإنفتاح بعقل واعي على الثقافات العالمية، وإكتساب ما لديها من قيم إيجابية حضارية، والتخلص من القيم السلبية التي تسود في المجتمع.

وتعاني التربية العربية أيضا" من الأزمات الآتية في مجال القياس، والتقويم التربوي:

- تقصير علماء التربية، وعلماء النفس العرب في توفير مقاييس تأخذ بعين الإعتبار البعد القيمي، والإجتماعي، لقياس النمو النفسي، والتربوي، والتعليمي للطالب.
- عدم الإهتمام بتقويم نمو الإتجاهات، والقيم، إذ يميل المربون إلى التركيز على تقويم التحصيل المعرفي للطالب على حساب تقويم النمو الروحي، والإنفعالي، والإجتماعي. ولحل هذه الإشكالية ينبغي إتباع المنحى المتكامل في تقويم شخصية الطالب العربي من حيث نموها العقلي، والروحي، والإجتماعي، والوجداني، والجسمي بصورة متوازنة.

- عدم إتباع الأساليب العلمية في تقويم المناهج التربوية، مما يؤدي للإختراق الفكري، نتيجة دخول البدائل الثقافية بصورة غير متوازنة. ولذلك ينبغي بناء برنامج تطوير المناهج التربوية في إطار نظام قيمي إسلامي (فرحان، 1986).

ومن الأسباب الأخرى التي أدت لأزمة التربية، والتي لا تتفق مع الفكرة الإسلامية عن الإنسان الآتي:

- الإنسان مسير، وليس مخير، وشرير بطبعه ولذلك يجب توجيهه، وتربيته بحيث يكون متلقيا" للأوامر مستعدا" للإستجابة لها، وأن يعمل للآخرة تاركا" الحياة الدنيا.
- عمل علم النفس الحديث على تفتيت النظرة الكلية للإنسان، وأقام فرويد نظرته للإنسان على اساس نظرية الغرائز، وعلى رأسها الغريزة الجنسية معتبرا إياها الموجه الأساسي لكافة أنواع النشاط، والسلوك الإنساني الذي يشمل النشاط الفني، والروحي، والإنشغالات الذهنية، والإبداع (النوري وعبود، 1976).

كما أصابت التربية العربية الأزمات الآتية:

1) عدم العدل الإجتماعي: يجب أن يحظى كافة أطفال المجتمع العادل ليس فقط بنفس الكمية من التعليم، أو عدد سنوات الدراسة، بل أيضا نفس النوعية الجيدة من التعليم، وأن يحظى أبناء الطبقات الفقيرة بالتعليم قبل المدرسي، رياض الأطفال على النفقة العامة، لكي يستوفي كافة الأطفال حقهم في النمو العقلي، والإجتماعي من أجل حياة سوية، ومسؤولة (رضا،1993).
2) غياب الخطاب النفسي العلمي التربوي السليم اللازم لبناء نفسية الطفل المسلم أدى لخلل في تكوين البعد النفسي الوجداني الإسلامي لدى الإنسان العربي، وتبعا" لذلك إفتقد للبعد الوجداني الفعال اللازم لتحريك الطاقة، وبذل الجهد، والإستجابة لمتطلبات مشروع الإصلاح الحضاري (أبو سليمان، 2004).
3) تقاليد القهر وغياب الإبداع:

- أراد الإسلام نبذ الجاهلية التي تقوم على الإنتماء القبلي أو الطبقي، واستبدالها برابطة إجتماعية أخرى تقوم على معيار أخلاقي هو الحق. فالإسلام يريد بناء دولة يحكمها القانون، أو الشرع وليس الحمية، والعصبية، والعشيرة.

- أراد الإسلام إشتراع العقلانية في فهم علاقة الإنسان بالكون والمجتمع، إذ كان الرسول صلى الله عليه وسلم يشجع الصحابة على إبداء رأيهم، ولكن بعد وفاته ظهرت بوادر التخوف من الرأي، وحدث الإنشطار بين أهل الحديث (أهل النقل)، وأهل الرأي (أهل العقل). وكان الخليفة المأمون في القرن الثالث الهجري من أنصار الرأي، والأخذ بالأسباب، ولكن النقليون في عصر الخليفة القادر بالله رفضوا السببية مما جعل من الممكن رد كل شيء إلى الغيب، وإلى الإرادة غير الإنسانية، مما أدى لسقوط الرأي، وطغيان الرواية(رضا، 1987).

وفي ضوء ما ذكر سابقا"، تجدر الإشارة إلى أهمية الإهتمام بكافة جوانب شخصية المتعلم العقلية، والجسدية، والنفسية لأن الطالب يتكون من عقل، وجسد، وروح، وأن يتم الإهتمام بمهارات التفكير العليا، وبتنمية الإبداع لدى الطلاب، إذ أن الإعتماد على العملية التلقينية أدى لأزمة تربوية كبيرة.

ح) الحلول المقترحة لأزمة التربية:

يقترح أبوسليمان (2004) التصدي للأزمة التربوية، والإشكاليات الثقافية وفقا" للمبادئ الآتية:

1) الحوار العقلاني بين كافة التيارات الفكرية العربية الدينية، والعلمانية، وتوحيد الجهود بدلا" من أحادية الرؤية الضيقة.
2) الإبتعاد عن فكر الخرافة، إذ أن الإسلام دين عقل، وإقتناع، وعلم، فالقرآن صريح، وواضح من أنه لا يمكن أن يأتي من الدجالين، والسحرة نفع في النفس، أو المال ولو كان الدجالون قادرين على جلب النفع لجلبوه لأنفسهم.
3) الإصلاح التربوي لإعادة تشكيل الشخصية المسلمة لتكوين جيل مسلم قوي، ومبدع، وذي عقلية مؤمنة، وعلمية، وفقا لمبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب، والمودة، والعدل، وإحترام الطفل، بعيدا" عن الترهيب، والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل.
4) إصلاح شأن الأسرة، فإذا صلحت الأسرة صلح الطفل، وصح وعيه، وإدراكه لما يسمع، ويرى. وهذا بدوره يستدعي من المفكرين إنتاج الأدبيات اللازمة لتوعية الآباء،

والأمهات بدورهم التربوي لتكوين جيل على قواعد الثوابت القيمية، والثقافية، والوجدانية الإسلامية السليمة.

5) يعتبر المعلم رديف الأسرة، إذ أن المجتمع يعتمد عليه في تعليم الطلاب، وتوجيههم، وتنمية قدراتهم. وكلما توافقت مفاهيم الآباء، والمعلمين، وتناسقت جهودهم كانت النتائج إيجابية. ولن يستطيع المعلم أداء دوره ما لم يتم توعيته، وتحسين ظروفه المعيشية، ومكانته الإجتماعية، وتزويده بالمناهج الدراسية الفعالة.
6) الحرية المنضبطة وفقا" للحدود، والقواعد التي يقرها المجتمع في حدود المصالح المشتركة للجميع، وإحترام حق كل مواطن في إبداء رأيه.
7) تَعويد الناس على النظام، والإنضباط، وأداء الحقوق، وتحمل المسؤوليات، والإبتعاد عن التبعية، والطاعة العمياء. وفي حال عدم الإنضباط يجوز العقاب، على أن يكون من قبل ولي أمر الطفل، أما في حال البالغين فيكون بموجب حكم صادر من قبل السلطة القضائية، والجهات المخولة بالتنفيذ صونا" لكرامة الإنسان.

وبما أن أسباب الأزمة التربوية العربية تشمل العزلة الحضارية، أي عدم الإنتساب لحضارة العصر الذي نعيش فيه، ورفض العقلانية، وإغفال قيمة الإنسان على الرغم من أننا نعيش في عصر التغير، والحركة، وعدم الثبات الذي يقوم على العقلانية في التعامل مع الكون، والإنسان، ينبغي أن تركز فلسفتنا التربوية على:

1) العقلانية: إن النزعة العقلانية تؤدي لتوعية الإنسان لكي يفهم نفسه، والعالم المحيط به، وأن لا يهدر طاقته في البحث في مواضيع لا يمكن إخضاعها للبحث العلمي. كما أن العقلانية لا تهدد الحياة الروحية للإنسان. (رضا، 1993)
2) الإيمان بالإنسان كقيمة إجتماعية عليا، وبمركزية الفرد في العملية التربوية: إن عدم التمسك بالمسلكيات الإجتماعية لا يعني غياب المسلكيات التعاونية. ففي المسلكيات الإجتماعية ذات السلطة البطركية تلغى ذاتية الفرد، بينما في المسلكيات التعاونية الديمقراطية يدخل الفرد في تعاقد مع الجماعة يقوم على الرضى، والحرية. ومن أجل التوصل للسلوك التعاوني ينبغي تحرير الطاقة الإنتاجية للإنسان العربي، وتدريبه على نقد الأوضاع الثقافية السائدة (رضا، 1987).

ويشير عبد الدايم (1991) أنه لا يجوز أن تنطلق فلسفة التربية من أفكار فلسفية معينة تملي على التربية مسيرتها، ومصيرها، بل يتعين أن تأخذ بعين الإعتبار مشكلات الوجود الإنساني الإقتصادية، والسياسية، والإجتماعية، والثقافية، وإحتياجات الطفل. وأن تكون الفلسفة الإجتماعية موجهة للمستقبل، وتستند على التراث، والواقع القائم ومشكلاته، والواقع العالمي. وأنه يمكن إشتقاق معالم الفلسفة التربوية العربية من منطلقات الفلسفة الإجتماعية العربية التي حددتها الخطة الشاملة للثقافة العربية، التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1986، على النحو الآتي:

1) تكوين روح الخلق، والإبداع لدى الناشئة، إذ أن الإبداع يعني إمتلاك القدرة على التغيير، والتجديد، وتعزيز روح المغامرة والتحدي، والسيطرة على المستقبل، ونبذ التقليد الأعمى، والإتباع.
2) تكوين الفكر الناقد، من خلال توفير المناهج التي تدرب الطلاب على أساليب البحث العلمي، وطرق إكتشاف المعرفة، بدلا" من الإقتصار على تزويد العلم، والمعرفة، إذ أن الفكر الناقد يؤدي للتخلص من الفكر الخرافي اللاعقلاني، ويؤدي لتنمية مشاعر الديمقراطية، وروح التضامن، ونبذ النزعات الأنانية، والفردية.
3) تكوين روح التسامح، والتآلف، ونبذ العصبية، والتعصب، وأن يكون المقياس الوحيد هو الكفاءة، والإنجاز.
4) تكوين روح التنظيم، وحسن الإدارة.
5) تكوين الروح العلمية.
6) تكوين روح الحماسة للعمل، وتستطيع المدرسة المساهمة بهذا الخصوص من خلال ادخال العمل اليدوي، والمهني، والفني، والتقني في صلب المناهج، ومن خلال ربط الدراسات الأكاديمية النظرية بالدراسات العملية التطبيقية.
7) العناية بذوي المواهب، إذ أن التقدم الثقافي، والعلمي لا يحدده مستوى التعليم الشامل، بل يعتمد على توفر عدد كبير من العلماء والباحثين.
8) تكوين النزعة الديمقراطية في كافة المجالات السياسية، والإجتماعية، وهذه تشمل العدل، والعدالة، والمساواة، وحرية التعبير، والتفكير، والرأي، والكتابة، وحرية التدين، و التجمع، والعمل النقابي، والإنتخاب، والشورى.

كما ويبين زريق (1983) أن التخلف العربي هو نِتاج قلة سيطرتنا على الطبيعة، وبسبب هزالة تنظيمنا الإقتصادي، والإجتماعي. والسبب الأساسي يعود لركود عقلنا، وفقداننا للفضائل الإجتماعية، والفردية. ولذلك يجب إصلاح النظم السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، وإصلاح الأشخاص عن طريق الدين، والتربية، إذ أنه من المستحيل الفصل بين العنصر البشري، والنظام.

ويشير رضا (2003)، أنه لتعزيز سيادة الإنسان على الطبيعة، وعلى النظم الإجتماعية ينبغي إعتماد ثورة عقلية عمادها الفكر المعاصر الذي يرتكز على الآتي:

- التحول من الثَّابت إلى المُتحول، إذ أن جوهر الكون هو التغير.
- التحول من ثقافة الرواية إلى ثقافة التَّجريب: إن الرواية من أكثر مصادر المعرفة شيوعا"، ولكن ينبغي عدم الوقوع في السلطوية التي تؤدي للتقديس غير المبرر للرواية، ولذلك إختار الإنسان ثقافة التجريب لمعرفة صواب، أو خطأ الفرضيات.
- التحول من المطلق إلى النسبي.
- التحول من تفسير العالم إلى تغيير العالم، إذ أن الغرض من المعرفة لا يقتصر على تفسير العالم بل تغييره أيضا.

وهناك العديد من الدراسات ترد التخلف في الواقع العربي، والإسلامي إلى ما أصاب الدين من فهم خاطئ، وأن المخرج من هذه الأزمة هو بقراءة الإسلام بصورة صحيحة من خلال مبادئه الأصلية. ويؤكد حنفي (المشار إليه في عبد الدايم، 1991) أنه يجب إعادة صياغة التراث، وتجديده من خلال علم أصول الدين، إذ أن التراث الذي تعلمناه هو ذلك الذي يعطي الأولوية للنقل على العقل.

ولإحداثُ الإصلاح الإسلامي لا بد من إصلاح القاعدة الفكرية، وهذا يتم من خلال إصلاحُ الثقافةِ، وتَنقيتها لأنها وسيلة للإصلاح التربوي، وإعادة بناء المسلم معرفيا"، ونفسيا"، ووجدانيا"، إذ أن المعرفة وحدها لا تكفي لتغيير الإنسان، بل يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار أيضا" البعد النفسي، والوجداني (أبو سليمان، 2004).

ويشير رضا (2004) أن من القيم المهيمنة في الثقافة العربية التي سادت في الجاهلية، وفي المجتمع بعد الإسلام قيمة الثأر. ولقد سادت قيم الظلم، والقوة، والتجبر في المجتمع الإسلامي حتى بلغت ذروتها في إنجاب قيمة التطرف، على الرغم من أن الإسلام شرع للناس الطريق الوسطى لحل مشاكل المجتمع. ويكمن الحل لهذه الإشكالية من خلال ثقافة الحوار، وتهيئة المتعلم ذهنيا" ونفسيا" لتقبل الرأي الآخر، وعدم توقع تطابق الأفكار، والقيم، وسن التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم.

ومن أجل التصدِّي لأزمة إضطراب مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي، التي تعتمد تارة على المرجعية الدينية، وتارة أخرى على المرجعية الغربية، مما أدى لعزل القيم الدينية عن واقع الحياة، وإقتصارها على أداء الشعائر الدينية داخل دور العبادة، ينبغي:

- تبنِّي الإسلام، ومبادئه كمرجعية للهوية الثقافية، ومن مبادئ الإسلام التوحيد، ووحدة النوع البشري رغم تنوع الأعراق، والمواطن، والأديان، والإستخلاف، وتعمير الأرض، ووحدة الحقيقة أي لا تعارض ما بين حقائق الوحي، وحقائق الواقع. (العلواني، 1995).
- إيجاد الشخصية العربية الإسلامية المنضبطة، والمتوازنة، والملتزمة بالقيم، والعادات، والتقاليد الجيدة. (حسين، 2003)
- إعتماد المنهج العقلاني، والإيمان بقيمة الإنسان، وحقوقه، والإنفتاح الواعي على الحضارات، وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني، والإنتقال من مبادرات الأفراد المثقفين إلى مبادرات المؤسسات الثقافية. (حسين، 2003)

ويوضح رضا (1987) أن الحل لإشكالية اللاعقلانية، ومن أجل تحقيق الإبداع، هو الإنتساب لروح العصر، وأن ننتهج طريقة جديدة في التأريخ تأخذ بعين الإعتبار العقلانية في التعامل مع الكون والإنسان من جهة، وقضية العدل الإجتماعي من جهة أخرى. لقد أدت طريقتنا في التأريخ إلى ترجيح كفة الثابت على المتحرك، ونجم عنها أحادية الرؤية في تفسير الأحداث. ولذلك يجب البحث عن طريقة لتدريس التاريخ تزود الناشئة بنظام جديد في التفكير لا يقوم على وحدانية السبب في وقوع الحدث، وذلك للإبتعاد عن النظرة الضيقة الأحادية في الرؤية الإجتماعية.

وفي ضوء ما ذكر أعلاه يتضح أنه للتخلص من ظاهرة التطرف الفكري، التي تتمثل بالتعصب للرأي وعدم الإعتراف بالرأي الآخر، يتوجب إشاعة ثقافة الحوار، والديموقراطية، والعدل، والتسامح، والحرية. ولذلك لا بد من أن تأخذ ثقافة الحوار مكانها في المناهج، وأن يتم ممارستها عمليا" في البيت، والمدرسة، والمجتمع.

ويكاد يجمع كافة المفكرين العرب على أن السبيل للنهضة، والتقدم هو تحقيق الشروط الآتية:

- تحقيق ثورة عقلية، ويشمل ذلك عقلنة النظام الإجتماعي، والثقافة العربية، والإنسان العربي.
- فهم التراث العربي الإسلامي فهما" مجددا"، وتفنيد مزاعم الجبرية، واللاعقلية، والسحرية، والتسلطية، والإتباعية.
- تَحقيق ثورة قيمية لا تتعارض مع عقيدتنا، وتناسب روح العصر.
- تَكوين القدرة العلمية، والتقنية، وبث روح البحث العلمي.
- إحترام شخصية الإنسان، وتوفير الحرية اللازمة لإعمال العقل.
- تَحقيق الإستقلال في كافة مجالات الحياة الإقتصادية، والإجتماعية، والثقافية، والسياسية، والتخلص من مظاهر الإستلاب، والتبعية.
- العمل القومي العربي المشترك تمهيدا" للوحدة العربية (عبد الدايم، 1991).

ويشير رضا (2004) أنه يجب إعادة تشكيل الوعي العربي من خلال تحرير العقل من الآتي:

أ- وهم الهوية، إذ أن كافة الأمم تنتسب لتاريخها، ولكن يجب أن لا يصبح التاريخ بديلا" عن الحاضر.

ب- وهم أعلوية الذكر على الأنثى، وهذا يقتضي فهم النصوص المقدسة في القرآن فهما صحيحا" لأن الإسلام لم يضع المرأة في مرتبة ثانوية بالنسبة للرجل.

ت- وهم أعلوية الفكر الغَيبي على الفكر العلمي التَّجريبي، إذ أن العقل أساس التكليف الشرعي.

وتبين ابراهيم (1999) إلى أن الحلول المستوردة للمشكلات من النموذج الديمقراطي الرأسمالي، والإشتراكي الماركسي أدت لعجز النظام التربوي نظرا" لغموض أهداف التربية، وعدم ربطها بحياة المجتمع، ولمواجهة هذه الإشكالية يتوجب:

1. أن تتولى الدولة وحدها مسؤولية التربية، وعدم السماح للمؤسات الخاصة القيام بهذه المسؤولية.
2. إيجاد جهاز للرقابة يوجه العملية التربوية وفقا" للمنظور الإسلامي.
3. تولية شؤون الأمة التربوية إلى من يؤمن بقدرة الأمة على التقدم، والنماء.
4. تحديد المفاهيم تحديدا" دقيقا" (الدين، الإسلام، المسلم، العروبة، التربية، المربي، الوطن، الوطنية، الحرية، العدالة الإجتماعية، الأمة....).
5. الإنسجام، والتكامل بين أهداف تربية الإنسان، وأهداف الأمة الإقتصادية، والسياسية، والإجتماعية من أجل التقدم.
6. التكامل، والإنسجام بين المؤسسات التربوية المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
7. إعادة الإعتبار لدور الأسرة في التربية، وتفعيل هذا الدور من خلال التوجيه، والإرشاد، وتعريف الآباء، والآبناء بأدوارهم.
8. إعادة تفعيل عقل الإنسان العربي.

ويقع على عاتق مؤسسات التربية المساهمة في إيجاد الحلول لأزمة الهوية الثقافية، إذ أنها مسؤولة عن إعادة البناء الإجتماعي، وإعادة الفحص المستمر للآراء، والأفكار، والمعتقدات، والمؤسسات الاجتماعية. (الرشدان، 1999)

وبما أن ثقافة المجتمع تمثل الهويه التي لا يمكن إستبدالها بأخرى، إذ تشمل العقيدة واللغة، والتاريخ، والقيم، والعادات، والتقاليد الدينية، والإجتماعية، يتبين أنه من أجل إعادة بناء الهوية الثقافية يتعين على النظام التربوي تطوير المتغيرات الثقافية، دون المساس بالثوابت، والقيم، والمثل العليا.

وتعتبر كل من الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، والأجهزة العامة الرسمية، والأهلية كالإذاعة، والتلفاز، والنشرات الرسمية، والصحافة، ودور النشر، والنوادي، والجمعيات العامة، والمكتبات، والمسرح من مؤسسات الضبط الإجتماعي، ولكي يكون الضبط الإجتماعي

في أعلى فعالياته ينبغي أن تكون المعلومات، والأفكار التي تنشرها متماثلة، ونابعة من تراث المجتمع، وعقيدته. (ناصر، 2004)

ويقع على عاتق المؤسسات التربوية التالية، إعادة بناء الهوية الثقافية، وإصلاح المجتمع في ضوء التطورات المعاصرة، مع المحافظة على خصوصيات الأمة العربية الإسلامية:

أ) الأسرة: على الأسرة توعية أبنائها بأهمية الإلتزام بالقيم الدينية، والثقافية، والإجتماعية، واحترام الأنظمة، والقوانين، وترسيخ مبدأ الحوار. وأن تحميهم من وسائل الغزو الفكري، وتقديم المفيد، والنافع من الوسائل المسموعة، والمرئية، والمكتوبة، وحمايتهم من رفاق السوء.

ويبين ناصر (2004) أنه يقع على عاتق الأسرة القيام بالوظائف الآتية: التربية الجسمية والصحية، والتربية الأخلاقية، والنفسية، والوجدانية، والتربية العقلية، والتربية الإجتماعية، والوطنية، والإقتصادية، والتربية الدينية، والتربية الجنسية، والتربية الترويحية.

ب) المدرسة: تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المنهاج المدرسي التربوي المتضمن لفلسفة التربية بأبعادها التربوية، والنفسية، والإجتماعية، وتعمل المدرسة على تنمية شخصية الطالب من كافة الجوانب، وغرس الإنتماء للأمة العربية، والإسلامية والإنسانية، وغرس قيم، ومعتقدات المجتمع، وتكوين الإتجاهات الإيجابية. (سعادة، 1984).

والمدرسة كمؤسسة إجتماعية تنوب عن المجتمع لنقل التراث الثقافي، وتطهيره من العيوب التي أصابته من خرافات، وعادات، وتقاليد بالية، وتدرب الطلاب على الإعتماد على أنفسهم، ونبذ المواقف السلبية، وتعلمهم القيم المناسبة المطلوبة في المجتمع، وتهيئ لهم فرصة التعبير عن ملكاتهم، وقدراتهم. (ناصر، 2004)

ت) المؤسسات الدينية: يجب أن تقوم المساجد بدورها التربوي التثقيفي، ونشر المعارف الدينية، والثقافية، ومحاربة الأوهام، والخرافات، وتعميق الهوية الثقافية لدى أفراد المجتمع، وتوعيه الفرد بمشكلات المجتمع، وحثه على الإسهام في حلها (الشربيني وصادق، 2000).

ث) مؤسسات التعليم العالي: تقوم الجامعات بدور مكمل للمدرسة في تنمية شخصية الأفراد، وتطوير أدائهم، ونمط تفكيرهم، وإعدادهم بما يتفق مع روح العصر، وتستطيع المساهمة في حل أزمة الهوية الثقافية من خلال التركيز على القيم العلمية، والبحثية، وتعميق القيم

الثقافية، وترسيخها كالحرية، والعدل، والمساواة، والتسامح، والصدق، والأمانة، واحترام الآخرين، واحترام الرأي الآخر. (ابو إصبع، 1999)

ج) الإعلام: إن الإعلام بوسائله المختلفة المرئية، والمسموعة، والمقروءة له أثر في توجيه السلوك، وهو من وسائل الضبط الإجتماعي، إذ يؤدي لإكتساب الناس، أو لإمتناعهم عن سلوك معين، ولذلك يجب أن يركز الإعلام المحلي على القضايا الفكرية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية، والثقافية، والقيمية، وعلى تراث الأمة العربية والإسلامية، وإنتقاء المواضيع المفيدة، والإيجابية التي تنشرها الصحف الأجنبية، وتبثها القنوات الأجنبية على المحطات الفضائية. (الجابري، 1997).

ويشير فرحان (1986) إلى أنه يمكن مواجهة أزمة التربية الموازية التي تعاني منها التربية العربية، والناجمة عن القصور في التخطيط لبرامج التربية الموازية، من خلال عمل الآتي:

- زيادة فعالية النظام التربوي في إستخدام وسائل الإتصال الجماهيرية، والحاسوب، والأقمار الصناعية.
- التخطيط للأمن الثقافي، والتربوي على مستوى الدولة، وبين الدول العربية المختلفة من خلال زيادة إنتاج البرامج التلفزيونية الثقافية، والتربوية، والتخطيط لبناء الشخصية العربية الإسلامية المرتبطة بثوابت العقيدة الإسلامية.

ولتجنب الأزمات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، والتربوية التي تمر بها الأمة العربية الإسلامية يتوجب إعتماد منظومة قيمية تشتق من المصادر الآتية:

1) العقيدة الإسلامية، والفكر العربي الإسلامي.
2) واقع المجتمع العربي الإسلامي المعاصرمن كافة الجوانب السياسية، والإقتصادية، ومعرفة إحتياجاته، والتحديات التي تواجهه، والعمل على إتخاذ الإجراءات المناسبة لها.
3) التراث الإنساني، إذ أنه من الضروري الإنفتاح على تجارب الأمم الأخرى، والإستفادة منها بما يتلاءم مع مجتمعنا (اليماني، 2009).

أما بخصوص إزدواجية التربية فيشير رضا (2003) إلى أنها أدت لإنقسام الناس إلى عامة، وخاصة منذ الخلافة الأموية، وكانت تتمثل في تقديم تربية لأبناء الخاصة تضم دراسة

الدين، واللغة، والآداب، والعلوم، والفنون، والفروسية، بينما إقتصر تعليم أبناء العامة على القرآن، ومبادئ الدين، والنحو. وأصبحت هذه الإزدواجية تعبر عن نفسها في مفردات الخطاب الثقافي العربي بأسماء جديدة مثل النخبة، والصفوة، والجماهير، والمواطن العادي، ورجل الشارع، والطبقات الشعبية. وتمتاز النخبة بنعم المعرفة، ومرونة العقل، والإنفتاح على الدنيا، بينما تعيش العامة في عزلة عن العالم، وخارج الزمن الذي وجدوا فيه، وهم الآن فريسة سهلة للفضائيات، ووسائل الإعلام الأخرى. ويكمن الحل لأزمة إزدواجية التربية في:

1) تحرير المؤسسة التربوية من النزعة الماضوية لأنها لا تركز على فكرة التقدم.
2) التفكير في التربية تفكير غير مدرسي من خلال تعظيم حرية العقل في الأفراد لكي تخرج أجيالا" تتميز بالإبداع.
3) توعية الناشئة على دور الكفاية المعرفية في ضمان فرص العمل، والدخل العالي.
4) العدل التربوي : المجتمع العادل يوفر لأطفاله فرص تعليمية متكافئة من خلال منحهم نفس الجودة في التعليم.

ويشير إبراهيم (2003) إلى أهمية تحقيق تكافؤ فرص الحياة في المجتمع، أو على الأقل تقاربها، إذ أنه من المستحيل أن يتطور المجتمع، ويتقدم ما لم يتوفر للمواطنين العمل، والغذاء، والمسكن اللائق، والخدمات الصحية، والتعليمية المناسبة، والمتساوية في مستواها للجميع.

ويقول سكران (2003) أن ظاهرة الخواء الفكري إنتشرت بين الطلاب نظرا" لغلبة التلقين، والإستظهار، ولخلو المناهج من الفكر الثقافي الأصيل، مما أدى لتعريض الناشئة للتيارات، والإتجاهات المضللة، وأصبحوا فريسة سهلة لما تبثه الفضائيات، وما تعرضه الشبكات العنكبوتية، ويكمن الحل لهذه الإشكالية من خلال:

- تربية الفكر، وهذا يتطلب أن تتضمن المناهج الدراسية التاريخ، والفكر الإنساني، والعربي، وأن يتم التدريس من خلال الحوار، والعقلية الناقدة، وليس بطريق التلقين، والحفظ، والإستظهار، وأن يتم توعية الأفراد بالقضايا المتعلقة بعولمة الثقافة، وكيفية الحفاظ على الخصوصيات الثقافية.
- تبنِّي فكر تربوي بديل للفكر البراجماتي، يأخذ بعين الإعتبار فلسفة إجتماعية تلائم واقعنا، وأن تكون غايات التربية تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون (يجب تنمية الطالب بدنيا"، وذهنيا"، ووجدانيا"، وروحيا"، وتنمية إبداعه، وشعوره بالمسؤولية

الفردية)، وتعلم لتشارك الآخرين (فالإنسان لا يعيش لنفسه بل ليشارك الآخرين، وهذه تؤدي للتخلص من نزعات التعصب، والعنف، وإكتساب مهارات الحوار).

- التربية والإبداع: توفير الحرية، إذ لا مكان للإبداع في ظل الإستبداد، والقهر. وتوفير البيئة المناسبة للإبداع، وإكتشاف المواهب مبكرا".
- التربية، والقيم، والمعتقدات: إن الدين، والقيم الأخلاقية بحاجة ماسة للتربية نظرا" لسوء فهم، وسوء توظيف قيمنا الإسلامية الأصيلة، ولسيادة القيم المادية، ومظاهر الفساد الإجتماعي من عنف، وتعصب، ونفاق.

ويشير بدران (2007) إلى أهمية الآتي من أجل تحقيق التنمية، والنهضة، والتطور:

1. إعتبار التربية، والصحة عملية إنتاجية إستثمارية، وليس خدمة عامة، إذ أن المرأة غير المتعلمة، وغير السليمة بدنيا"، وعقليا"، ونفسيا" كارثة على نفسها، وغيرها.
2. الوحدة العربية حل حتمي في ظل النظام العالمي الجديد، إذ أن المعيار السائد هو القوة، وهذه تعني الوحدة، والعلم، والإقتصاد.
3. أن ينبع الفكر التربوي للدولة من واقع ظروفها الإجتماعية، والإقتصادية، والثقافية، بالإضافة للإنفتاح على الحضارات الأخرى.
4. التعليم الحواري، والتعليم التلقيني: نمط التعليم السائد في المدارس، والجامعات هو التعليم التلقيني، أو البنكي، وهذا النمط يؤدي لتكوين شخصيات مستسلمة، وغير قادرة على إعمال عقلها، ولذلك ينبغي تبني التعليم الحواري لكي تنتهي الثنائية القائمة بين المعلم، والمتعلم، والتعليم الحواري يسمح بوجود حيز للجدل، والخلاف، ويبين أن المعرفة نسبية، وليست مطلقة، إذ أنها تتغير وفقا لإبداع الإنسان.
5. من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع: إن تعليمنا يقوم على ثقافة الذاكرة، والحل يكمن في ثقافة الإبداع التي تتمثل في الدراسات المستقبلية من أجل إختيار أفضل الحلول الممكنة. فدراسة المستقبل تؤدي لتغيير جذري في أهداف التعليم، ليتعلم الإنسان كيف يفكر، وليس فيما يفكر. وهذا يتطلب بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع إجتماعي خالي من القهر، ومن أنماط التفكير الخرافي.

ويشير ابراهيم (2003) إلى أن الإبداع إستجابة جديدة لمنبه في البيئة الإجتماعية، والطبيعية، وتخلو من محاكاة، وتقليد المعايير السائدة، ولكي يصبح الشخص مبدعا يجب أن

يتحلى بالذكاء، وحب الإستطلاع، والدافعية للإنجاز، والنزعة للمخاطرة، والنظرة الشاملة للأمور، والرغبة في إتقان العمل.

ويؤكد اليماني (2009) أن منظومة القيم التي نتطلع إليها يجب أن تشمل على:

1) العدالة، والبطولة، والشجاعة، والصبر، والتواضع، وعزة النفس، والقناعة، والحياء، والصدق، والأمانة، والعفة.
2) الحرية أو إرادة الإختيار: فالقرآن الكريم يؤكد على حرية الإنسان، وينسب العمل لفاعله، إذ يقول الله تبارك وتعالى "ونفس وما سواها، فألهمها فجورها وتقواها، قد أفلح من زكاها، وقد خاب من دساها" سورة الشمس 7-10 .
3) الحكمة: تشمل الذكاء، والتذكر، والتعقل، وسرعة الفهم، وقوته، وصفاء الذهن، وتقترن بالتفكير العلمي، والإيمان بالإبداع، والإتصاف بالنظرة الشمولية، وإنتفاء عقلية السحر، ورفض التبعية، والإنغلاق.
4) العمل: فالعمل قيمة، ووسيلة للإنتاج، والتنمية الشاملة.

ويبيِّن رضا (1993) أن العوامل التي أدت لسقوط الحضارة الهيلينية، وسقوط الحضارة العربية الإسلامية، وإنهيار نظامها التربوي، هي انحسار مد العقلانية عن الحياة العامة، والإنشغال بالدراسات اللغوية اللفظية التأملية، وإنحطاط قيمة الإنسان, والعزلة الحضارية. وأن المجتمعات الغربية المعاصرة حلت هذه الإشكالية من خلال إبتكار نمط تربوي جديد يأخذ بعين الإعتبار:

- أن الإنسان محور العملية التعليمية التعلمية.
- التربية العقلانية التي تمكن الإنسان من إستكشاف الكون المحيط به، وتطويعه لإرادته، وإخضاع مشكلات الحياة الإجتماعية، والسياسية، والإقتصادية للتحليل العقلاني بعيدا" عن التعليلات الغيبية.
- نظرية العقد الإجتماعي، ونظرية الإرادة العامة اللتان تشكلان قاعدة الحياة الدستورية الديمقراطية.

ويشير فرحان (1986) إلى أنه من الممكن مواجهة الأزمة التكنولوجية من خلال إستيعاب علوم العصر، والتكنولوجيا الحديثة في مناهج التعليم، ومن ثم إستنباتها في بيئتنا، و مواجهة أزمة الأمن الغذائي من خلال توجيه التعليم بيئيا"، ووظيفيا" لإكتشاف البيئة، وإستغلال مواردها، وتطويرها، ومواجهة أزمة العدالة الإجتماعية، والحرية، والشورى من خلال إيجاد

الفرد المتحرر وجدانيا، ومن خلال التأكيد على مفاهيم التربية الإجتماعية مثل أداء الواجبات، وتحمل المسؤوليات، والتعاون، ومن خلال التوفيق ما بين التربية الوطنية، والتربية الإنسانية.

ويوضِّح رضا (1987) أهمية قبول الرؤى الحضارية الجديدة الآتية وتنفيذها:

1. الدين مقابل العلمانية: العلمانيون يريدون إعادة بناء النظام الإجتماعي وفقا لما يمليه العقل، والإسلام ليس ضد العقل لحسم المشاكل الإجتماعية تحت القيادة الأخلاقية للعقيدة.
2. النزعة الفردية مقابل حكم المؤسسات: مواجهة النزعة التسلطية من خلال التربية على التفكير الحر، وإحترام الرأي الآخر.
3. التقليد مقابل الابداع: التقليد يعني السير على خطى الماضي، بينما الإبداع يتجه للمستقبل، ويعتبر الماضي مصدر من مصادر الحكمة، ولكنه لا يوفر الحلول لمشاكل الحاضر.
4. السلطة مقابل الحرية: تنتشر مظاهر التسلط في الحياة العربية، وفي العائلة، والمدرسة، والنظم السياسية. ومن المقولات التي قد تعزز النزعة السلطوية، وتقصي الفرد عن إبداء الرأي مقولة "لا يفتى ومالك في المدينة"، و "من لا شيخ له فشيخه الشيطان". إن المخرج من هذه الإشكالية يكمن بعدم اللجوء للعملية التلقينية في التربية التي لا تأخذ بعين الإعتبار السببية، وحرية الفهم.
5. القبلية مقابل التعاقد الاجتماعي: قدم الإسلام نظرية العهد، من أجل إستبدال المؤسسة القبلية بنظام إجتماعي أكثر عقلانية، يقوم على العلاقات التعاقدية المتكافئة.
6. المحسوبية مقابل الكفاءة الفردية: المحسوبية ترتبط بالقبلية، وهي تدبير إجتماعي بموجبه تصبح حقوق الإنسان مرتبطة بعلاقاته الإجتماعية، أو أصله الإجتماعي. وبهذا الشكل تضيع حقوق الإنسان الذي لا سند له من قوة إجتماعية، أو قبلية. ولذلك يجب إعداد الأفراد لرفض المحسوبية، والإعتماد على النفس.
7. الاستعلاء الذكري مقابل تحرير المرأة: مازالت المرأة العربية في مكان التبعية، والإتكال مع إستثناءات قليلة.
8. الزراعة مقابل التصنيع: يجب أن تركز التربية العربية على التدريب التكنولوجي لتعزيز حركة التصنيع.

9. الثروة مقابل الفقر: في الوطن العربي توجد دول فقيرة، ودول غنية، كما يوجد في المجتمع الواحد طبقة غنية جدا" بينما تعاني أغلبية الشعب من الفقر. ولذلك يجب توعية الشباب بأسباب الظلم الإجتماعي، وسبل التحرر منه.

ثانيا) الدراسات السابقة

تم البحث في بعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، وقسمت إلى دراسات عربية، وأجنبية.

أولا) الدراسات العربية:

أجرى عبد الدايم (1983) دراسة **بعنوان "في سبيل ثقافة عربية ذاتية، الثقافة العربية والتراث**". واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهدفت الى تنمية الهوية الثقافية العربية الاسلامية، وإحيائها، وتجديدها، وذلك من خلال التعريف بالتراث العربي الإسلامي، وتجديد هذا التراث، وإحيائه، وربطه بالحاضر، والمستقبل ودمجه بالحضارة العلمية التكنولوجية الحديثة. وهدفت الدراسة أيضا الى تحقيق ديمقراطية الثقافة، ومشاركة الجماهير الواسعة في بنائها وإكتسابها، وإلى تحقيق التكامل والترابط بين التنمية الإقتصادية، والتنمية الثقافية، والإجتماعية، وتنمية قوى الإبداع لدى المواطن العربي. وتوصلت الدراسة الى وسائل التخطيط الشامل لبناء الثقافة العربية، ومن أبرزها حفظ التراث الثقافي القومي، وتوفير المناخ اللازم للإبداع الثقافي، وربط السياسة الثقافية بالسياسة الإعلامية.

أما دراسة نوفل (1985) بعنوان "**دراسات في الفكر التربوي المعاصر**"، فقد إستخدمت المنهج الوصفي التحليلي التاريخي، وهدفت الى محاولة اثارة الفكر التربوي العربي، وتجديده، ودفعه للتخلص من التبعية الفكرية للغرب، علما" بأن جزء من العالم العربي يرى أن التبعية الفكرية للغرب تعد نوعا من التقدم الحضاري، وأن درجة تشرب الفكر الغربي تعتبر مؤشر على درجة التقدم، أو درجة الاستغراب والتحديث. وبينت الدراسة أيضا أن الفكر التربوي العربي يواجه أربع مشكلات أساسية، يجب التصدى لها، وهي الفقر، والقهر، والجهل، والتبعية. وتوصلت الدراسة الى أنه اذا أردنا أن نبني فكرا" تربويا" عربيا" حقيقيا" لا بد من أن يكون فكرا" نابعا" من واقع المجتمعات العربية، وليس منقولا عن فلسفات أخرى، وأن يهدف الى تغيير واقع العالم العربي، وليس مجرد المحافظة عليه، بالإضافة للإنفتاح على الفكر التربوي العالمي.

وأجرى عبد اللطيف (1988) دراسة بعنوان "**فلسفة المعلم التربوية**" هدفت إلى التعرف على فلسفة المعلم التربوية في مصر، والأسس الفلسفية، والتطبيقات التربوية لبعض فلسفات التربية التي تلقى إهتماما" لدى بعض المعلمين في مصر. وتكونت عينة الدراسة من 300 معلما"

ومعلمة" يعملون في محافظة أسيوط، وسوهاج وقنا، من تخصصات مختلفة، لا تقل خبرتهم التعليمية عن ثلاث سنوات. واستخدم الباحث إستبانة تعكس فقراتها الأسس الفلسفية، والتطبيقات التربوية لأربع فلسفات: المثالية، والواقعية ، والوجودية، والبراغماتية. وأظهرت نتائج الدراسة أن 87% من أفراد العينة ترى أنه ليس هناك فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم لنظام التعليم في مصر. كما أكدت نتائج الدراسة على الأسس التالية التي يمكن أن تكون فلسفة تربوية لنظام التعليم في مصر مثل (الكون، والمعرفة، والذكاء، والقيم، والطبيعة الإنسانية) ينطلق منها أسس تطبيقية مثل وظائف التربية، وأهداف التربية، والمنهج الدراسي، وطرق التعليم، ووظيفة المعلم.

أما دراسة العمري (1992) بعنوان "**الفلسفة التربوية للمعلم الأردني**"، فقد هدفت للتعرف على الفلسفة التربوية للمعلمين الأردنيين العاملين في وزارة التربية والتعليم بإعتبارهم الذراع التنفيذي لتحقيق الأهداف التربوية، كما هدفت للتعرف على العلاقة بين عدد من المتغيرات وأثرها في امتلاك المعلم أو عدم إمتلاكه لفلسفة تربوية. وكانت المتغيرات التي بحثتها الدراسة: جنس المعلم، ومؤهل المعلم العلمي، ومؤهله التربوي، وخبرته، ومستوى المدرسة التي يعمل بها. وتكونت عينة الدراسة من 565 معلماً ومعلمة" تم إختيارهم عشوائيا بالطريقة العنقودية على مستوى المدارس الحكومية في الأردن. وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: بلغت نسبة المعلمين، والمعلمات الذين يحملون فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم 44.2% فقط ، في حين بلغت نسبة من لا يحمل فلسفة تربوية محددة 55.8%، وكانت الغالبية العظمى ممن لديهم فلسفة تربوية محددة تحمل الفلسفة التقدمية، في حين كانت الأعداد التي تحمل الفلسفات الأخرى (المثالية، والواقعية، والوجودية) ضئيلة، ولم تظهر علاقة دالة إحصائيا بين إمتلاك المعلم للفلسفة التربوية، وأي من المتغيرات التالية: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. في حين ظهرت مثل هذه العلاقة مع متغير المؤهل التربوي، إذ تبين أن المعلم المؤهل تربوياً في وضع أفضل من زميله غير المؤهل تربوياً لتكوين فلسفة تربوية محددة له.

وأجرى عويدات **(1995)** دراسة بعنوان "**مظاهر الإغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن**"، هدفت إلى معرفة مدى شيوع مظاهر الإغتراب عند معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، وبيان أثر عوامل الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الإجتماعية على أبعاد الإغتراب. وقد حدد مظاهر الإغتراب بالأبعاد الخمس التالية: فقدان المعايير، وفقدان

المعني، وفقدان السيطرة، والإنعزال الإجتماعي، وعدم الإنتماء والولاء. وتم إختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من 966 معلما"، ومعلمة"، شملت 77 مدرسة ثانوية موزعة على محافظات المملكة، وقد أشارت النتائج إلى أن عينة الدراسة تعاني من الإغتراب المرتفع على المقياس ككل، كما أظهرت العينة إغترابا" مرتفعا" على الأبعاد التالية: فقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة والإنعزال الإجتماعي، في حين كان الإغتراب منخفضا" على بعد اللامبالاة وعدم الإنتماء، وأظهرت كذلك أن الجنس كان العامل الوحيد بين العوامل المستقلة الذي أظهر أثرا" ذا دلالة إحصائية، إذ أن الذكور أظهروا إغترابا" أعلى من الإناث وعلى كافة الأبعاد.

أما دراسة عبيدات (1998)، بعنوان "**مدى إكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لفلسفة التربية وأهدافها ومدى ممارسة معلميهم لها من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن**"، فقد هدفت إلى تعرف درجة إكتساب الطلبة الأهداف التربوية من وجهة نظر المعلمين، والطلبة. وتألفت العينة من 815 طالبا"، وطالبة"، و 71 معلما"، ومعلمة" للعام الدراسي 1998-1999 موزعين على المديريات التالية: مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ومديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة بني كنانة. وقد إستخدمت الباحثة إستبانة مكونة من 72 فقرة موزعة على عدة مجالات وهي قيم وأهداف المجال الديني، والمجال الوطني، والقومي، والشخصي، والإنساني، والعلمي، والاقتصادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين، والطلبة إتفقوا أن قيم المجال القومي وأهدافه عالية في الترتيب، فكان ترتيبه الأول عند الطلبة والمعلمين، وأن قيم المجال العلمي وأهدافه جاء في المرتبة السابعة والأخيرة عند المعلمين والطلبة. وأوصت الباحثة بضرورة العمل على ايجاد آليات بهدف ضمان السلامة والدقة في تنفيذ الفلسفة التربوية وأهدافها، بالإضافة إلى تطوير معايير تعتمد على الكفاءة، والإنتماء والولاء لإختيار العاملين في القطاعات التربوية، وتوفير وسائل عمل في المدارس لزيادة اكتساب الطلبة قيم المجال العلمي.

وأجرت الشويحات (1999) دراسة بعنوان "**فلسفة التربية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن**"، هدفت إلى تعرف الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي، ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من 529 معلماً ومعلمة" تم إختيارهم من مجتمع الدراسة المكون من 4950 معلماً، ومعلمة" بأسلوب العينة الطبقية العشوائية على مستوى المدارس الثانوية من مختلف مناطق المملكة (الشمال، والوسط، والجنوب). وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن 44.4% من أفراد عينة الدراسة يتجهون نحو الفلسفة التربوية البراغماتية، في حين أن 55.6% موزعون في توجهاتهم نحو الفلسفات التربوية الأخرى (الإسلامية ، والواقعية، والوجودية) بما يتعلق بسبع قضايا تربوية رئيسية هي مفهوم التربية، والمنهج الدراسي، والمعلم والمتعلم، وطرق التدريس، والتقويم، وضبط السلوك، وقد أوصت الباحثة بإخضاع المتقدمين للحصول على إجازة تعليم في المدارس الأردنية لتقييم خاص يقيس مدى إطلاعهم، وإدراكهم لأسس فلسفة التربية، والأهداف العامة المنبثقة عنها، ومبادئ السياسة التربوية الأردنية.

أما دراسة الجابري (2001) بعنوان "**إشكاليات الفكر العربي المعاصر**"، وهي دراسة وصفية تحليلية فقد هدفت إلى بحث إشكالية الأصالة، والمعاصرة في الفكر العربي الحديث والمعاصر، وبينت أن هذه الإشكالية تمثل قضية الإختيار ما بين النموذج الغربي، والنموذج الإسلامي بكل الإرث الذي يحمله. وتوصلت الدراسة الى ان إعادة كتابة التاريخ الثقافي العربي بروح نقدية، ورؤية عقلانية تاريخية يعتبر ضرورة ملحة من أجل إعداد التربة الصالحة لتأصيل المعاصرة ووضع أسس التقدم والتطور.

وأجرى السورطي (2003) دراسة بعنوان "**الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي**". وهي دراسة نقدية، إتبعت المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات من الأدب التربوي، وهدفت الى تقصي الدور الإغترابي للتربية في الوطن العربي الناتجة عن المؤسسات التعليمية، وفي مقدمتها المدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد دور إغترابي للتربية في الوطن العربي يتمثل في إنتشار مظاهر الإغتراب المختلفة لدى عدد كبير من الطلاب، والمدرسين العرب، مثل طبقية التعليم، وأن التعليم لا يجزي، وضعف المعايير الأخلاقية، وإقتصار معنى الحياة على القيمة الإقتصادية، والعزلة، والإحباط، وسلبية إتجاه الطلبة نحو المعلمين، وإحباط المعلمين. كما وبينت أن من أهم أسباب الدور الاغترابي للتربية هي التعليم القهري، والتبعية التربوية للغرب، وضعف تكافؤ الفرص التعليمية. وأن من أهم تبعات الدور الإغترابي للتربية العربية هو ضعف التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والسلبية، والرضوخ، والهجرة، والتمرد، والمشكلات النفسية والإجتماعية.

أما دراسة الرشدان (2003) بعنوان "**دراسة تحليلية للمبادئ والقيم الديمقراطية في فلسفة التربية والتعليم في الأردن**"، فقد هدفت إلى الكشف عن المبادئ، والقيم الديمقراطية في

فلسفة التربية وأهدافها في الأردن، من خلال قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994، والميثاق الوطني الأردني لعام 1990. كما هدفت إلى تعرف درجة إنعكاس المبادئ الديمقراطية على واقع العملية التربوية، ومؤسساتها المختلفة. واستخدم الباحث المنهج النوعي للإجابة عن سؤال الدراسة من خلال طريقة تحليل مضمون قانون التربية والتعليم، والميثاق الوطني الأردني، كما إستخدم طريقة المقابلات الفردية لمجموعة من المديرين في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها، بهدف التعرف على درجة إنعكاس المبادئ الديمقراطية على واقع العملية التربوية. وأبرز الإستنتاجات التي توصل إليها الباحث هي تشابه فلسفة التربية، والميثاق الوطني في تأكيدهما على مبادئ الكرامة، وحقوق الإنسان، والحرية، والمشاركة في السلطة والتشاور، أكثر من تأكيدهما على مبادئ العدالة، والمساواة، والتضامن، والتسامح، والتعاون الإنساني. وأبرز المجالات التي لاحظ الباحث عدم التركيز عليها هي: حرية إختيار نوع التعليم، وعدم التمييز على أساس العشيرة، أو المركز الإجتماعي، والإقتصادي، والمنطقة الجغرافية، وحماية الأطفال من الإستغلال والأذى. كما جاء التأكيد على القيم العلمية، والمعرفية، والإقتصادية واضحا" أكثر من القيم الخلقية، والشخصية، والإنسانية، والبيئية، والصحية، كما تم التركيز قليلا على قيم ضبط النفس، وإحترام القوانين والأنظمة، ومقاومة الظلم والإستغلال، ونبذ جميع أشكال التعصب والتمييز، وتسوية الخلافات بالطرق السلمية الإرادية، واحترام المهن المختلفة. واعتمادا" على الاستنتاجات، توصي الدراسة بضرورة تقويم وتطوير فلسفة التربية، والميثاق الوطني في ضوء المتغيرات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، مع التركيز على ترسيخ الوعي والايمان بأهمية تطبيق المبادئ، والقيم الديمقراطية في جميع المجالات التربوية.

وأجرى قواقزة (2004) دراسة بعنوان "**مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة**". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى وعي الطلبة، والمعلمين بالفلسفات التربوية العامة، وفلسفة التربية في الأردن، وعلاقة ذلك بإتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية، وعينة من المعلمين في الميدان من خريجي الجامعات الرسمية الأردنية لكليات التربية، واقتصرت الدراسة على معلم الصف، ومعلم المجال. وأظهرت النتائج المتعلقة بمقياس مستوى الوعي بالفلسفات التربوية العامة أن البعد الفلسفي البرجماتي إحتل المرتبة الأولى، والبعد الفلسفي الوجودي إحتل المرتبة الثانية، والبعد الفلسفي الواقعي إحتل المرتبة الثالثة، والبعد

الفلسفي المثالي إحتل المرتبة الرابعة. كما أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس مستوى الوعي بالفلسفة التربوية الأردنية أن البعد الديني إحتل المرتبة الأولى، والبعد القومي إحتل المرتبة الثانية، والوطني الثالثة، والإقتصادي الرابعة، والشخصي الخامسة، والإنساني السادسة، والعلمي السابعة من وجهة نظر الطلبة. في حين أن رتبة هذه الأبعاد من وجهة نظر المعلم قد جاءت كما يلي: البعد الديني، ثم القومي، ثم الوطني، ثم الشخصي، ثم الإقتصادي، ثم الإنساني، ثم العلمي. أما فيما يخص العلاقة بين مستوى الوعي بالفلسفات التربوية العامة، وفلسفة التربية في الأردن والإتجاهات نحو مهنة التعليم لدى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات، فقد تبين أن العلاقة الإرتباطية بين مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم، ومعرفة مستوى الوعي بالفلسفة التربوية الأردنية ضعيفة. وكذلك جاءت العلاقة الإرتباطية بين مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم، ومقياس مستوى الوعي بالفلسفات التربوية عامة ضعيفة من وجهة نظر الطلاب، والمعلمين.

أما دراسة الزيود (2004) بعنوان " **الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات المعاصرة، وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه**"، فقد هدفت إلى الكشف عن درجة الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، والكشف عن تصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القيمي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من 1699 طالبا"، وطالبة" تم إختيارهم من مجتمع الدراسة المكون من 33981 طالب، بأسلوب العينة الطبقية العشوائية، من الجامعات الأردنية الرسمية، والخاصة ممن هم في مستوى السنة الأخيرة في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2004/2003 . وقام الباحث بإعداد وتصميم إستبانة خاصة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. واستخدم الباحث الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود صراع قيمي وبدرجة عالية لدى الشباب الجامعي في الأردن في مجالات الدراسة الأربعة وهي المجال الإجتماعي، والثقافي الفكري، والإقتصادي، والسياسي. كما كشفت الدراسة عن أن إسهام البيئة الجامعية يفسر 40% من التباين في الصراع القيمي.

وأجرى الرقب (2006) دراسة بعنوان "**الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر وتحديات المستقبل**". واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على

جمع المعلومات من الأدب التربوي. وهدفت الى الكشف عن واقع الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر من أجل وضع تصور للخروج من أزمة الهوية الثقافية. وتوصلت الدراسة الى هذه الإستنتاجات: إن أزمة الهوية هي أزمة تربوية وثقافية تنعكس على باقي النظم الإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية. وإن حاجة الأمة للإصلاح الفكري والثقافي من أشد المتطلبات التي تحتاجها الأمة في بنائها الحضاري. وأنه يوجد تنوع في مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر، وهذه تشمل الإسلام، والعلمانية والإشتراكية. كما وأوصت الدراسة بنشر الوعي الثقافي، وتوضيح مبادئ الثقافة الاسلامية، والإهتمام بالتربية لتجنب أزمة الهوية الثقافية.

ثانيا") الدراسات الأجنبية:

دراسة (Hill, 1994) بعنوان " **تصورات فلسفية خاصة بالتعليم المهني: من الواقعية للبراغماتية والبنائية الحديثة**". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التصورات الفلسفية الخاصة بالتعليم المهني بعد أن تحول من الفلسفة الواقعية إلى البراغماتية، والبنائية الحديثة التي تركز على تلبية إحتياجات الطالب، وأصبح الطالب محور العملية التعليمية التعلمية. وهذا على خلاف المبادئ الفلسفية التي تنادي بها الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية إذ يعتبر المعلم المحور الرئيسي للعملية التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن ما جاءت به الفلسفة البنائية الحديثة كان له إنعكاسا" واضحا" في وضع إطار عام للتقدم العلمي والتطور التقني الذي يحدث في العالم المعاصر.

دراسة (Asike, 1996) بعنوان "**الهوية الثقافية والحداثة في أفريقيا**". اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهدفت إلى بيان مفهوم الهوية الثقافية، وتعريف الأفريقيين بذاتهم، وبينت أن قضية البحث في الهوية في أفريقيا يجب أن يأخذ بعين الإعتبار البدائل التالية: البحث عن الهوية القارية من أجل خلق وحدة أفريقية، والبحث عن الهوية الوطنية، والرغبة أو الحاجة لهوية عرقية ضمن أنظمة الدول ذات العرقيات المتعددة.

وتوصلت هذه الدراسة للنتائج التالية: هنالك حاجة لبناء ثقافة تحسن من نوعية الحياة والمجتمع، وحاجة لطريقة جديدة في التفكير تساعد على التخلص من حالات الإغتراب، وان الهوية يجب أن تستند للمستقبل وليس للماضي.

دراسة (Carr, 2004) بعنوان "**الفلسفة والتربية**". هدفت هذه الدراسة إلى البحث في بعض الادعاءات التي ظهرت في المملكة المتحدة بخصوص عدم وجود تأثير للفلسفة على التعليم، وبينت الدراسة أن هذا الأمر يعد من أحد الإضطرابات الفكرية ذات الجذور المتأصلة في الفهم المعاصر للفلسفة، والتعليم. وقام الباحث بإجراء تحليل تاريخي لكيفية إرتباط الفلسفة بالتعليم، وكيفية إرتباط التعليم بالفلسفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين الفلسفة والتعليم إذ أن الفلسفة التي يتبعها المعلم أو يؤمن بها تأثر بشكل او بآخر على منهجيته في التدريس، وعلى إعتقادات وأفكار الطلبة.

دراسة (Addie and Nelson, 2005) بعنوان "**الهوية الوطنية في الوثائقيات الأسترالية**". هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مضمون الأنشطة الثقافية، والإعلامية، والتوثيقية في أستراليا. واتبعت أسلوب تحليل المحتوى حيث ركزت على تحليل مضمون الأفلام الوثائقية، وأوراق عمل المؤتمرات التي تتناول موضوع الهوية الوطنية في أستراليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعصب وعدم التجانس الثقافي في البلاد أدى إلى ضعف الأنشطة الثقافية والفنية التي تحاول تشكيل هوية وطنية موحدة تجمع كافة المكونات العرقية، والثقافية في المجتمع الأسترالي. ويتجلى ضعف الأنشطة الثقافية والفنية في مجال صناعة السينما الأسترالية، التي تركز على ثقافة جماعات عرقية معينة داخل المجتمع.

دراسة (Bunn, 2009) بعنوان "**التجسير ما بين السياسة والتربية: كيفية تأثر الطلاب في المرحلة الإبتدائية من الاصلاحات التعليمية**". تركز هذه الدراسة على كيفية تأثير السياسات الحكومية – التي تشجع إصلاح المدارس – على خبرات الطلبة. وتهدف الى التجسير ما بين عالم السياسة وعالم التربية من خلال إلقاء الضوء على ما يحدث في بعض المدارس. وإعتمد الباحث في دراسته على المقابلات والأدب النظري. وتمت الدراسة في مدرستين في منطقة Denver Metro . وأظهرت نتائج الدراسة أن التقارب والتشابه بين الفلسفات التي يعتنقها المعلمين والطلبة بالإضافة إلى إهتمام المعلمين، والطلبة بالاصلاحات أدى إلى مايلي:

1. تقوية المجتمع المدرسي، والإنسجام بين المعلمين والطلبة.
2. المهمة والهدف المحدد يحسن العملية التعليمية التعلمية.
3. يعتبر الالتزام، وفي هذه الحالة الالتزام بالإصلاحات التعليمية، مؤشر مهم لنجاح المدرسة، وتبين بأن الالتزام في كلتا المدرستين يأتي في مرتبة عالية.

4. الطلبة لديهم حاجات تعليمية مختلفة، وبناء" على ذلك يتوجب على السياسات الحكومية أن تكون أكثر مرونة للسماح للحاجات التعليمية المختلفة.

دراسة (Buri, 2009) بعنوان "**ما بين التربية و الكارثة: المدارس الحكومية ومشروع التجديد ما بعد الحرب في مانيتوبا 1944-1960**" . وهي دراسة تارخية، تتعلق بمستقبل كندا السياسي ما بعد الحرب. وبهذا الخصوص دار الجدال والنقاش في الخمسينيات حول أزمة التعليم العام في كندا ما بين أنصار الفلسفة التقدمية، وأنصار الفلسفة التقليدية (المحافظين). ولم يتعلق النقاش بكيفية تربية الطلاب وتعليمهم، بل لماذ يجب تعليمهم. كان التقدميون يمثلون الليبرالية الجديدة التي تتطلع الى أن تصبح كندا غنية، وتوفر فرص العمل مما سيوفر الرخاء للكنديين. وكان من أنصار هذا التوجه التقدمي الأحزاب السياسية، والمسؤولين في مديريات التعليم، والمعلمين، والخبراء التربويين. بينما كان يمثل التوجه التقليدي الأساتذة الجامعيون، والصحفيون الليبراليون، والمدرسون المتقاعدون. وكان إعتراض المحافظين يتمثل في أن الإتجاه الحديث التجديدي سيؤدي لخلق مجتمع مادي، وأن هذا المجتمع لن يستطيع النجاح دون تدخل الحكومة. وكان التقليديون يؤكدون على أن التعليم الأكاديمي يجب أن يقدم لقلة من الطلبة، الذين يتمتعون بمهارات عالية، ومن خلال هذه الطريقة يمكن أن تحقق كندا نهضتها، وأن تتخلص من التهديد الروسي.

خلاصة الدراسات السابقة:

- جاء في **دراسة (Carr, 2004)** و**دراسة (Bunn, 2009)** أن تبني فلسفة أو فلسفات متشابهة يحسن العملية التعليمية التعلمية، ويؤدي لتقوية المجتمع المدرسي، كما أكدت **دراسة عبيدات (1998)** على أهمية توفير آليات بهدف ضمان السلامة والدقة في تنفيذ الفلسفة التربوية وأهدافها، كما بينت **دراسة (Buri, 2009)** أهمية تحديد الأهداف التربوية.
- وجاء في **دراسة الشويحات (1999)** أهمية تضمين مساق فلسفة التربية في برامج إعداد، و تأهيل المعلمين، وبينت **دراسة العمري (1992)** أن الغالبية العظمى من المعلمين الأردنيين يعتنقون الفلسفة التقدمية، وأظهرت **دراسة قواقزة (2004)** أن العلاقة الإرتباطية بين مقياس الإتجاهات نحو مهنة التعليم، ومعرفة مستوى الوعي بالفلسفة التربوية الأردنية ضعيفة، كما وبينت **دراسة عبد اللطيف (1988)** أنه ليس هناك فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم لنظام التعليم في مصر.

- وجاء في **دراسة عويدات (1995)** أن المعلمين في الأردن يعانون من مظاهر الإغتراب المرتفع، وأوصى الباحث باعادة النظر في المعايير المطبقة في تعيين المعلمين، وترقيتهم، وتحسين ظروفهم المعيشية، كما طالب بإصلاح المناهج. وبينت **دراسة السورطي (2003)** أنه يوجد دور إغترابي للتربية في الوطن العربي بسبب التعليم القهري والتبعية التربوية للغرب، مما أدى لإنتشار مظاهر الاغتراب المختلفة، وضعف المعايير الأخلاقية. كما وبينت **دراسة الزيود (2004)** أن الطلاب الجامعيون في الأردن يعانون من الصراع القيمي في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، كما وبينت **دراسة (Asike, 1996)** ضرورة بناء ثقافة تحسن من نوعية الحياة والمجتمع، وحاجة لطريقة جديدة في التفكير تساعد على التخلص من حالات الإغتراب في المجتمع الأفريقي.
- وجاء في **دراسة عبد الدايم (1983) أن** تنمية الهوية الثقافية العربية الإسلامية وتجديدها، يكون من خلال التعريف بالتراث العربي الإسلامي، وتجديد هذا التراث وربطه بالحاضر، ودمجه بالحضارة العلمية التكنولوجية الحديثة، وبينت **دراسة نوفل (1985)** أن الفكر التربوي العربي يعاني من أربع مشاكل أساسية هي: الفقر، والقهر، والجهل، والتبعية الفكرية للغرب، كما وبحثت **دراسة الجابري (2001)** إشكالية الأصالة والمعاصرة في الفكر العربي الحديث والمعاصر، وتوصلت الى ضرورة إعداد التربة الصالحة لتأصيل المعاصرة ووضع أسس التقدم والتطور، كما وبينت **دراسة الرقب (2006)** إن أزمة الهوية هي أزمة تربوية وثقافية بسبب تنوع المرجعية الثقافية (الإسلام، والعلمانية والإشتراكية)، وأن الحل يكمن في توضيح مبادئ الثقافة الإسلامية.
- وجاء في دراسة **(Addie and Nelson, 2005)** أن التعصب، وعدم التجانس الثقافي أدى إلى ضعف الأنشطة الثقافية، والفنية التي تحاول تشكيل هوية وطنية موحدة تجمع كافة المكونات العرقية، والثقافية في المجتمع الأسترالي.
- وبينت **دراسة (Hill, 1994)** أن الفلسفة البنائية الحديثة تركز على تلبية إحتياجات الطالب، وأن الطالب أصبح محور"ا للعملية التعليمية التعلمية، وهذا التوجه يؤدي للتنمية والتطور.
- وجاء في **دراسة الرشدان (2003)** أن أبرز المجالات التي لم يتم التركيز عليها في فلسفة التربية والميثاق الوطني هي: عدم التمييز على أساس العشيرة، والمركز الإجتماعي، والإقتصادي، والمنطقة الجغرافية، وأوصى بضرورة تطوير فلسفة التربية، والميثاق الوطني في ضوء المتغيرات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية.

أما ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، أنها لا تقتصر فقط على الدعوة للأصالة والمعاصرة، وعدم الإنغلاق على الذات، والوصف التحليلي للأزمات الموجودة في المجتمع، بل أنها تقترح أسس لفلسفة تربوية للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، وذلك من وجهة نظر القادة التربويين الأردنيين وما كتب في هذا الموضوع محليا" وعربيا"، وبما يتناسب مع الأردن ومثله وثقافته العربية الإسلامية ومقتضيات الحضارة المعاصرة.

وإستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة، تأكيدها على وجود بوادر لأزمات تربوية، أو لإقتراحها بعض الحلول.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأدوات المستخدمة وطريقة بنائها، وصدقها، وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي أستخدمت في تحليل البيانات.

وقد هدفت الدراسة إلى إقتراح أسس فلسفة تربوية للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي البنائي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الكليات الإنسانية في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، وذلك في العام الدراسي 2010، وبلغ عددهم 3285 عضواً (إستنادا" لبعض الجامعات، ولإحصائية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010)، ويظهر ذلك في الجدول (1).

الجدول (1). توزع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والتخصص

الجامعة	المجموع
الأردنية	505
اليرموك	397
مؤتة	252
العلوم والتكنولوجيا	41
الهاشمية	176
آل البيت	174
البلقاء التطبيقية	51
الحسين بن طلال	108

75	الطفيلة التقنية
60	الألمانية الأردنية
94	عمان العربية للدراسات العليا
104	الشرق الأوسط للدراسات العليا الخاصة
70	جدارا
115	عمان الأهلية
158	العلوم التطبيقية الخاصة
113	فيلادلفيا
118	الإسراء الخاصة
137	البترا الخاصة
164	الزيتونة الأردنية
130	الزرقاء الأهلية
75	إربد الأهلية
86	جرش الأهلية
16	الأميرة سمية للتكنولوجيا
8	الأردنية للموسيقى
35	العلوم التربوية الجامعية
23	الجامعة العربية المفتوحة
3285	المجموع

عينة الدراسة:

تم الحصول على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة (850 عضو هيئة تدريس) من الجامعات الحكومية والخاصة، وتم توزيع الإستبانات عليها وبلغ المسترجع منها 716 إستبانة وتم توزيعهم حسب الجامعة، ويظهر ذلك في الجدول (2)

جدول (2). توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، والنسبة المئوية من العينة

الرقم	الجامعة	عدد الاستبانات	النسبة المئوية
1	مؤتة	75	10.5
2	الأردنية	52	7.3
3	اليرموك	107	14.9
4	الجامعة الهاشمية	56	7.8
5	آل البيت	5	0.7
6	البلقاء التطبيقية	7	1.0
7	الحسين بن طلال	52	7.3
8	الطفيلة التقنية	25	3.5
9	الألمانية الأردنية	6	0.8
10	عمان العربية للدراسات العليا	8	1.1
11	الشرق الأوسط للدراسات العليا	13	1.8
12	جدارا	20	2.8
13	عمان الأهلية	25	3.5
14	العلوم التطبيقية	25	3.5
15	فيلادلفيا	52	7.3
16	الإسراء	18	2.5
17	البتراء	38	5.3
18	الزيتونة	20	2.8
19	الزرقاء الأهلية	30	4.2
20	إربد	12	1.7
21	جرش	37	5.2
22	الأميرة سمية	2	0.3
23	الأكاديمية الأردنية للموسيقى	5	0.7
24	العلوم التربوية الجامعية	18	2.5
25	العربية المفتوحة	8	1.1
المجموع	**المجموع**	**716**	**100.0**

الخصائص الديمغرافية للعينة

يوضح الجدول رقم (3) الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة، ويتضح أن عدد الذكور في العينة بلغ 619 عضو هيئة تدريس بنسبة وصلت إلى 86.5%، بينما بلغ عدد الإناث 97 عضو هيئة تدريس بنسبة وصلت إلى 13.6%. وفيما يخص الخبرة، فقد توزعت بين الفئات الثلاث، فقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين لديهم خبرة خمس سنوات فأقل 189 بنسبة وصلت إلى 26.4%، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبراتهم ما بين أكثر من 5 إلى 10 سنوات 277 عضواً بنسبة وصلت إلى 38.7%، بينما بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين تجاوزت خبرتهم 10 سنوات 250 عضواً بنسبة وصلت إلى 35%.

فيما يخص الرتبة الأكاديمية، فقد بلغ عدد الأستاذة في عينة الدراسة 119 أستاذاً بنسبة وصلت إلى 16.7%، بينما بلغ عدد رتبة أستاذ مشارك 104 عضواً بنسبة وصلت إلى 14.6%، وبلغ عدد من رتبتهم أستاذ مساعد 375 عضواً، بنسبة وصلت إلى 52.4%، بينما بلغ عدد المحاضرين المتفرغين 118 بنسبة وصلت إلى 16.5%.

ويوفر التباين في الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية فرصة لمعرفة التباين بين وجهات نظر الهيئة الأكاديمية فيما يتعلق في أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية للخصائص الديمغرافية لأعضاء هيئة التدريس

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	619	86.5
أنثى	97	13.6
الخبرة		
5 سنوات فأقل	189	26.4

أكثر من 5 سنوات- 10 سنوات	277	38.7
أكثر من 10 سنوات	250	35
الرتبة الأكاديمية		
أستاذ	119	16.7
أستاذ مشارك	104	14.6
أستاذ مساعد	375	52.4
محاضر متفرغ	118	16.5

أداة الدراسة

تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات لمعرفة وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بأسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين. وتكونت الاستبانة من جزئين، الجزء الأول يتعلق بجمع معلومات عن الخصائص الديمغرافية لأعضاء الهيئة التدريسية، بينما تضمن الجزء الثاني بوادر الأزمة التربوية، وأسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل معها. وقد جاءت مكونات الاستبانة كما يلي (ملحق رقم 1):

الجزء الأول) الخصائص الديمغرافية:

- عدد سنوات الخبرة التعليمية: وتألف من البنود 5 سنوات فأقل، أكثر من 5 سنوات – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- الجنس: ذكر وأنثى
- إسم الجامعة.
- الرتبة الأكاديمية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر متفرغ.

الجزء الثاني) بوادر الأزمة وأسس الفلسفة التربوية المقترحة، وتضمنت ما يلي:

1. البعد الاجتماعي والإنساني، الذي قيس من خلال الأسس 1–29
2. البعد الفكري والمعرفي، وقيس من خلال الأسس 30–46.
3. البعد الديني والإنساني، وقيس من خلال الأسس 47–58.
4. البعد السياسي وقيس من خلال الأسس 59–68.
5. البعد التعليمي التربوي وقيس من خلال الأسس 69–89.

صدق أداة الدراسة

تم عرض الإستبانة على مجموعة من الأكاديميين التربويين المتخصصين (المحكمين) (الملحق رقم 2)، وطلب منهم إبداء الرأي، وقد بين الأكاديميون ملاءمة العبارات من حيث الوضوح والإنتماء للموضوع، وأخذ الباحث برأي الأكاديميين التربويين المتخصصين، وقام بإجراء التعديلات اللازمة للوصول بأداة الدراسة إلى شكلها النهائي (الملحق رقم 1).

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معامل الإتساق الداخلي لإستجابات أعضاء الهيئة التدريسية وذلك باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وتجاوز معامل كرونباخ ألفا 0.90 ، وهي نسبة مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات، وكانت النتيجة كما يشير إليها الجدول (4).

جدول (4): معامل كرونباخ ألفا لأبعاد الدراسة المختلفة

الأبعاد	كرونباخ ألفا
البعد الاجتماعي والإنساني	0.960
البعد الفكري والمعرفي	0.951
البعد الديني والإنساني	0.942
البعد السياسي	0.910
البعد التعليمي التربوي	0.959
الكلي	0.988

إجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي :

- مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة، وكذلك الدراسات السابقة.
- تطوير أداة الدراسة لتعرف بوادر الأزمة التربوية وأسس الفلسفة التربوية المقترحة لمعالجتها.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة.
- الحصول على الاستجابات.

- إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمـــة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).
- كتابة نتائج الدراسة والتوصيات.
- كتابة الأطروحة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

قام الباحث باستخدام مجموعة من التحاليل الإحصائية للتوصل إلى النتائج:

1. الإحصاء الوصفي: قام الباحث بإستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية من أجل قياس درجة موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة، كما قام الباحث بإستخدام التكرارات والنسب والمئوية من أجل إستخراج الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة.
2. الإحصاء الإستدلالي: قام الباحث بإستخدام التحليل العاملي من أجل قياس التشبع والشيوع لأسس الفلسفة التربوية حسب الأبعاد. وقام الباحث أيضا بإستخدام إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق حسب الجنس على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية المقترحة، وإختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب الرتبة الأكاديمية والخبرة على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية المقترحة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يشمل هذا الفصل عرضا" لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تقديم أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.

وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

نتائج السؤال الأول:

ما أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين؟

تم بناء أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، إستنادا" على الأدب التربوي ووفقا" لوجهة نظر القادة التربويين الأردنيين وما كتب في هذا الموضوع محليا" وعربيا"، وهي تشمل الأسس الفلسفية المذكورة أدناه ضمن الأبعاد المحددة:

البعد الاجتماعي والإنساني

1. تشجيع المبادرة.
2. عدم إستلاب حرية الفرد.
3. التوازن ما بين مصلحة الفرد والمجتمع.
4. سيادة التعاون والتكافل الإجتماعي.
5. العمل ما أمكن على إيجاد التجانس الثقافي بين وعي العامة والخاصة.
6. المساواة في التعامل مع الناس كافة لمنع الطبقية.
7. أن يكون المعيار في المجتمع الجدارة أوالحق وليس النسب أوالرابطة العنصرية.
8. الإهتمام بالفكر العلمي التجريبي وتنميته.
9. إخضاع مشكلات الحياة للعقل.

10. محاربة القيم السلبية (الثأر والظلم والقوة والتجبر) من خلال سيادة القانون بشكل كامل.
11. الإهتمام بالطاقات الفكرية والعلمية والتقنية.
12. التخطيط للأعمال.
13. الإتقان والإخلاص في العمل.
14. التخلص من الإتكالية.
15. تقدير قيمة الوقت.
16. إحترام المهن كافة.
17. التعامل مع المرأة كإنسان ذي مقدرة على الإبداع والتفكير.
18. المحافظة على حقوق الناس.
19. إعداد الأفراد للإعتماد على النفس و رفض المحسوبية.
20. تفعيل المساواة في الحقوق والواجبات.
21. التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.
22. العمل على تحقيق الوحدة الإقتصادية العربية.
23. التكافل الإجتماعي.
24. تمثل أفراد المجتمع للقيم والإتجاهات الحميدة الموجودة في الثقافات الإنسانية الأخرى.
25. إحترام خصوصيات المجتمعات الأخرى.
26. الإلتزام بقيم العقيدة الإسلامية.
27. بث البرامج والمواضيع التي تؤدي لتدعيم الهوية الثقافية العربية الإسلامية.
28. بث البرامج التي تنمي المواطنة الملتزمة.
29. بث البرامج التي تؤدي لتنمية التفكير العلمي والتفكير التوقعي والمستقبلي.

البعد الفكري والمعرفي

30 تنمية القيم الدينية الروحية كي لا تطغى القيم المادية عليها.
31 الإهتمام بقيم العمل والإنتاج لتوفير حياة كريمة للناس.
32 التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة.
33 التعاون والعمل كفريق واحد.
34 إتباع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.

35 تبني التصور الإسلامي للحياة.

36 إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى.

37 إكساب الإنسان السلوك العقلاني للتفكير في أمور الحياة كافة، ولا سيما السيطرة على غرائزه، وإشباعها وفقا لما يقتضيه الشرع.

38 تربية الإنسان لتغيير الوضع القائم للأفضل كي لا يكون أسيرا للمثيرات البيئية.

39 تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي.

40 نشر ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر.

41 التركيز على الفكر التربوي الإسلامي المتسامح غير التسلطي.

42 تفعيل التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم.

43 توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتعيش مع الآخرين.

44 قيام مؤسسات المجتمع كافة بتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية لدى الأفراد.

45 إعداد البرامج النفسية والتربوية التي تبين آثار الإعلام السلبية في الناشئة.

46 إستخدام التقنيات الحديثة (التلفاز والإنترنت) كوسائل تربوية فعالة لإكتساب القيم الإيجابية العالمية التي لا تتعارض مع ديننا الاسلامي الحنيف.

البعد الديني والإنساني

47 الحرص على التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة.

48 إتباع المنهج العقلاني في التفكير ومحاربة الخرافة والشعوذة .

49 تربية الانسان ليكون مستعدا" للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة.

50 تنمية روح المسؤولية والمبادرة.

51 إستخدام المنهج العلمي والبحث عن الأسباب لحل المشكلات.

52 قراءة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة.

53 تعليم الأفراد السلوكيات الإسلامية الإيجابية.

54 تقدير الأفراد ومكافأتهم وفقا لإنجازاتهم الإنتاجية.

55 تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب.

56 الإبتعاد عن السلطوية.

57 تنمية جوانب شخصية الإنسان كافة.

58 تنمية الوازع الديني عند الأفراد.

البعد السياسي

59 تفعيل الأحزاب السياسية

60 تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني.

61 إعتماد معيار الجدارة.

62 إعتماد التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء لا يتجزأ عن التربية العامة.

63 تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية).

64 العمل ما أمكن سياسيا ودبلوماسيا لإيجاد الوحدة العربية الثقافية والتربوية والإقتصادية والسياسية والإجتماعية.

65 تقوية أواصر المحبة والأخوة بين أبناء وأنظمة الدول العربية.

66 السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي).

67 إعطاء الفرصة للأساتذة في الجامعات لنشر الثقافة العربية في الدول الغربية من خلال التبادل الثقافي.

68 إهتمام الدولة بمشاريع رجال الأعمال الأردنيين خارج الوطن وتقديم التسهيلات لهم.

البعد التعليمي والتربوي

69 تنمية الطلبة ذهنيا" وبدنيا" ووجدانيا" وروحيا".

70 توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتكون ولتشارك الآخرين.

71 تطوير مهارات التفكير العليا لدى الناشئة.

72 العناية بذوي المواهب.

73 إتباع المنطق العلمي في مناهج التاريخ واللغة والإجتماع كما هو الحال في معالجة المواد العلمية لقضايا الكون والانسان وربطها بعللها الطبيعية بدلا من العلل الغيبية.

74 تضمين المنهاج مواضيع دراسية مستقاة من العلوم الطبيعية والإنسانية.

75 تقويم التحصيل المعرفي والنمو الإنفعالي والنمو الإجتماعي لدى الطالب.

76 إتباع مبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب والمودة والعدل واحترام الطفل بعيدا عن الترهيب والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل.

77 تنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (العقلانية).

78 دمج المتعلم في الحياة.

79 تنمية حب القراءة والإطلاع وتشجيع التعلم الذاتي.

80 تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإهتمام بالمبدعين.

81 إعداد الإنسان الصالح الملتزم دينيا".

82 تحديد حاجات المجتمع من القوى المؤهلة في شتى مجالات الحياة من أجل التنمية والتقدم.

83 تعليم الطلاب ما يريدون ويرغبون.

84 ربط التعلم بقطاع الخدمات الإنتاجية لتجنب الأزمة في الأمن الغذائي والصناعي.

85 توفير الرعاية والدعم اللازم للأبحاث العلمية.

86 ربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية.

87 الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم.

88 تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية.

89 الإعتناء بالوضع الإقتصادي والإجتماعي للمعلم.

نتائج السؤال الثاني:

ما درجة الموافقة من قبل عينة الدراسة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بإستخراج المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية للأسس في كل بعد وكانت كالآتي وفقا" للمعيار التالي:

درجة الموافقة منخفضة: من 1 إلى 2.33

درجة الموافقة متوسطة: من 2.34 إلى 3.67

درجة الموافقة عالية: من 3.68 إلى 5

البعد الأول: البعد الإجتماعي والإنساني

جدول (5). المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقييم أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في البعد الإجتماعي والإنساني

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد الإجتماعي والإنساني					
1	يشعر الفرد أنه ينبغي عليه الإلتزام بصورة قهرية لما هو سائد في المجتمع حتى ولو كان هذا السلوك غير صحي وسليم.	1. تشجيع المبادرة	4.44	1.03	عالية
		2. عدم إستلاب حرية الفرد	4.55	0.78	عالية
		3. التوازن ما بين مصلحة الفرد والمجتمع	4.51	0.78	عالية
2	عجز التربية في المجتمع عن الموازنة بين حرية الفرد ومصلحة المجتمع، إذ أن هناك سيادة للنزعة الفردية (الأنانية) أو النزعة الجماعية الساحقة	4. سيادة التعاون والتكافل الاجتماعي	4.54	0.78	عالية
3	هنالك ازدواجية في التربية، انعكاسا للإزدواجية في المجتمع، أدت إلى تقسيم الناس إلى عامة وخاصة تعبر عن نفسها بأسماء مثل النخبة أوالصفوة، والمواطن العادي.	5. العمل ما أمكن على إيجاد التجانس الثقافي بين وعي العامة والخاصة	4.46	0.80	عالية
		6. المساواة في التعامل مع الناس كافة لمنع الطبقية	4.54	0.86	عالية
4	سيادة القبلية والتعصب لها في المجتمع.	7. أن يكون المعيار في المجتمع الجدارة أوالحق وليس النسب أوالرابطة العنصرية	4.70	0.72	عالية
5	يعاني المجتمع من إنحسار مد العقلانية في الحياة العامة، ويتجلى هذا الأمر في عدم إخضاع مشكلات الحياة الإجتماعية والسياسية والإقتصادية للتحليل العقلاني بعيدا عن التعليلات الغيبية.	8. الاهتمام بالفكر العلمي التجريبي وتنميته.	4.58	0.75	عالية
		9. اخضاع مشكلات الحياة للعقل	4.49	0.85	عالية
6	تسود في المجتمع قيم سلبية مثل الثأر والظلم والقوة والتجبر	10. محاربة هذه القيم السلبية من خلال سيادة القانون بشكل كامل	4.71	0.67	عالية
7	هنالك إهمال في المجتمع للطاقات الفكرية والعلمية والتقنية.	11. الاهتمام بالطاقات الفكرية والعلمية والتقنية	4.71	0.67	عالية
8	عدم عمل أفراد المجتمع على التنمية الذاتية ورفع مقدراتهم الانتاجية والتخطيط لأعمالهم	12. التخطيط للأعمال	4.71	0.60	عالية
		13. الاتقان والاخلاص في العمل	4.73	0.64	عالية
		14. التخلص من الاتكالية	4.71	0.63	عالية
		15. تقدير قيمة الوقت	4.75	0.62	عالية
		16. احترام المهن كافة	4.69	0.67	عالية

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
9	عدم تقبل أفراد المجتمع انخراط المرأة في جميع مناشط الحياة.	17. التعامل مع المرأة كإنسان ذي مقدرة على الابداع والتفكير	4.53	0.81	عالية
10	تسود الواسطة والمحسوبية، وترتبط المحسوبية بالقبلية	18. المحافظة على حقوق الناس	4.75	0.59	عالية
		19. إعداد الأفراد للإعتماد على النفس و رفض المحسوبية	4.70	0.66	عالية
11	يوجد تمييز على أساس المركز الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع	20. تفعيل المساواة في الحقوق والواجبات	4.67	0.71	عالية
12	ينقسم المجتمع إلى طبقتين فقط، الأغنياء والفقراء المعدومين	21. التنمية الإقتصادية والاجتماعية والثقافية	4.50	0.83	عالية
		22. العمل على تحقيق الوحدة الاقتصادية العربية	4.39	0.94	عالية
		23. التكافل الإجتماعي	4.63	0.71	عالية
13	يتصف المجتمع بروح المحافظة وعدم التغيير نحو الأفضل (مجتمع مغلق).	24. تمثل أفراد المجتمع للقيم والاتجاهات الحميدة الموجودة في الثقافات الإنسانية الأخرى	4.42	0.92	عالية
		25. احترام خصوصيات المجتمعات الأخرى	4.51	0.80	عالية
		26. الالتزام بقيم العقيدة الاسلامية	4.73	0.68	عالية
14	وسائل الإعلام المحلي في المجتمع لا تتصدي كما يجب لما تبثه المحطات الفضائية، في عصر العولمة، التي تحاول تشكيل الهوية الثقافية وفقا للثقافة الغربية، مما يؤدي لانتشار نمط ومفاهيم الثقافة الغربية، وهذه تظهر أحيانا على شكل الانحلال والجريمة	27. بث البرامج والمواضيع التي تؤدي لتدعيم الهوية الثقافية العربية الإسلامية	4.66	0.71	عالية
		28. بث البرامج التي تنمي المواطنة الملتزمة	4.62	0.71	عالية
		29. بث البرامج التي تؤدي لتنمية التفكير العلمي والتفكير التوقعي والمستقبلي	4.64	0.72	عالية
	المتوسط العام		4.61	0.52	عالية

أظهرت النتائج أن الموافقة عالية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد الإجتماعي والإنساني، إذ سجل الأساس الفلسفي التربوي "تقدير قيمة الوقت" و "المحافظة على حقوق الناس" على أعلى متوسط حسابي (4.75)، بينما حصل الأساس الفلسفي التربوي "العمل على تحقيق الوحدة الإقتصادية العربية" على أدنى متوسط حسابي عالي بلغ (4.39). وقد كان المتوسط العام لموافقة أعضاء الهيئة التدريسية عاليا" وبلغ (4.61) ، وهذا يظهر في الجدول رقم (5).

البعد الثاني: البعد الفكري والمعرفي

جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في البعد الفكري والمعرفي

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد الفكري والمعرفي					
15	يسود في المجتمع الفكر التربوي البراجماتي النفعي	30. تنمية القيم الدينية الروحية كي لا تطغى القيم المادية عليها	4.60	0.73	عالية
		31. الاهتمام بقيم العمل والانتاج لتوفير حياة كريمة للناس	4.66	0.69	عالية
16	ينتشر التنافس السلبي كأسلوب في الأسواق والعمل والحياة	32. التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة	4.68	0.67	عالية
		33. التعاون والعمل كفريق واحد	4.64	0.72	عالية
17	تسود في المجتمع نظرية الغرائز، وإشباع الرغبات وعلى رأسها الغريزة الجنسية	34. إتباع مبادئ الدين الاسلامي الحنيف	4.65	0.77	عالية
18	أن تعدد الفلسفات السائدة، والابتعاد عن الفلسفة الإسلامية أدى لزعزعة القيم وخلق جيل ليس لديه هوية واضحة المعالم	35. تبني التصور الإسلامي للحياة	4.59	0.81	عالية
		36. إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى	4.42	0.89	عالية
19	يسود التيار السلوكي في الجامعات الرسمية الأردنية، ويتسم هذا الفكر بتبني أنموذج الآلة.	37. إكساب الإنسان السلوك العقلاني للتفكير في أمور الحياة كافة، ولا سيما السيطرة على غرائزه، واشباعها وفقا لما يقتضيه الشرع	4.58	0.74	عالية
		38. تربية الإنسان لتغيير الوضع القائم للأفضل كي لا يكون أسيرا للمثيرات البيئية	4.59	0.74	عالية
20	لا يفعل الأفراد مضمون قول الرسول صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم".	39. تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي	4.68	0.66	عالية
21	هنالك سيادة للعلاقات التسلطية في المجتمع.	40. نشر ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر	4.66	0.72	عالية
		41. التركيز على الفكر التربوي الاسلامي المتسامح غير التسلطي	4.62	0.77	عالية
22	انعدام الحوار بين فئات المجتمع واتجاهاتهم	42. تفعيل التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم	4.66	0.71	عالية
		43. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتعيش مع الآخرين	4.58	0.75	عالية
23	هنالك سيطرة للنظام السمعي البصري على النظام الثقافي في عصر العولمة	44. قيام مؤسسات المجتمع كافة بتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية لدى الأفراد	4.57	0.80	عالية

درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	بوادر الأزمة	الرقم
عالية	0.75	4.57	45. إعداد البرامج النفسية والتربوية التي تبين آثار الإعلام السلبية في الناشئة		
عالية	0.80	4.54	46. إستخدام التقنيات الحديثة (التلفاز والإنترنت) كوسائل تربوية فعالة لإكتساب القيم الايجابية العالمية التي لا تتعارض مع ديننا الاسلامي الحنيف		
عالية	0.56	4.60		المتوسط العام	

أظهرت النتائج أن الموافقة عالية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد الفكري والمعرفي، إذ حصل الأساس الفلسفي التربوي "التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة" و"تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.68)، بينما حصل الأساس الفلسفي التربوي "إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى" على أدنى متوسط حسابي عالي بلغ (4.42). وقد كان المتوسط العام لموافقة أعضاء الهيئة التدريسية عاليا" وبلغ (4.60)، وهذا يظهر في الجدول رقم (6).

البعد الثالث: البعد الديني والإنساني

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في البعد الديني والإنساني

درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	بوادر الأزمة	الرقم
				البعد الديني والإنساني	
عالية	0.70	4.63	47. الحرص على التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة	لا تراعي التربية في المجتمع الموازنة بين حاجات الجسم وحاجات الروح وبين العمل للدنيا والعمل للآخرة	24
عالية	0.69	4.65	48. إتباع المنهج العقلاني في التفكير ومحاربة الخرافة والشعوذة	تسود في المجتمع مفاهيم اللاعقلانية والخرافية والشعوذة	25
عالية	0.74	4.65	49. تربية الانسان ليكون مستعدا للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة	يسود في المجتمع الفكر الذي يؤكد الجبرية والقدرية والتواكل وأن الإنسان مسير وليس مخير.	26
عالية	0.67	4.71	50. تنمية روح المسؤولية والمبادرة		
عالية	0.71	4.66	51. إستخدام المنهج العلمي والبحث عن الأسباب لحل المشكلات		
عالية	0.78	4.64	52. قراءة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة	الفهم الخاطئ للدين في المجتمع أدى	27

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	لأزمة تربوية، إذ أن التراث الذي نتعلمه يعطي الأولوية للنقل على العقل.				
28	يعاني الأفراد في المجتمع من الصراع بين القيم السائدة وقيم التراث العربي الإسلامي.	53. تعليم الأفراد السلوكيات الاسلامية الإيجابية	4.67	0.70	عالية
29	أساس التفاضل بين الناس في المجتمع الحسب والنسب والمال.	54. تقدير الأفراد ومكافأتهم وفقا لإنجازاتهم الإنتاجية	4.65	0.74	عالية
30	تنتشر بين أفراد المجتمع مقولة " لا يفتى ومالك في المدينة"، ويعتقد البعض بأنها إنعكاس للعملية التلقينية الفوقية في التربية.	55. تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب	4.58	0.78	عالية
		56. الابتعاد عن السلطوية	4.60	0.79	عالية
31	يعاني الأفراد في المجتمع من صراع بين الإلتزام بتعاليم الدين وتطبيقها في السلوك اليومي، أو التحرر والسلوك وفق الرغبات والميول الشخصية	57. تنمية جوانب شخصية الإنسان كافة	4.65	0.70	عالية
		58. تنمية الوازع الديني عند الأفراد	4.71	0.64	عالية
	المتوسط العام		4.65	0.56	عالية

أظهرت النتائج أن الموافقة عالية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد الديني والإنساني، إذ حصل الأساس الفلسفي التربوي "تنمية روح المسؤولية والمبادرة" و"تنمية الوازع الديني عند الأفراد" على أعلى متوسط حسابي عالي بلغ (4.71)، بينما حصل الأساس الفلسفي التربوي "تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب" على أدنى متوسط حسابي عالي بلغ (4.58). وقد كان المتوسط العام لموافقة أعضاء الهيئة التدريسية عاليا" وبلغ (4.65)، وهذا يظهر في الجدول رقم (7).

البعد الرابع: البعد السياسي

جدول (8). المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقييم أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في البعد السياسي

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد السياسي					
32	يسمح لعدد قليل من أفراد المجتمع بالمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية	59. تفعيل الأحزاب السياسية	4.17	1.16	عالية
		60. تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني	4.45	0.85	عالية
		61. اعتماد معيار الجدارة	4.70	0.66	عالية
33	إن عدم تبني التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء من التربية العامة لكل طالب في المجتمع يؤدي لأزمة إجتماعية ووطنية	62. إعتماد التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء لا يتجزأ عن التربية العامة	4.27	1.05	عالية
34	ليس هناك تعزيز للقيم الديمقراطية في المجتمع	63. تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية)	4.57	0.76	عالية
35	فقد الناشئة في المجتمع الأمل بالوحدة العربية وبمقوماتها الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية.	64. العمل ما أمكن سياسيا ودبلوماسيا لإيجاد الوحدة العربية الثقافية والتربوية والإقتصادية والسياسية والإجتماعية.	4.47	0.84	عالية
		65. تقوية أواصر المحبة والأخوة بين أبناء وأنظمة الدول العربية	4.58	0.75	عالية
36	يوجد إنفصام بين النخبة الفكرية والنخبة السياسية ورجال الأعمال في المجتمع	66. السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي)	4.69	0.67	عالية
		67. إعطاء الفرصة للأساتذة في الجامعات لنشر الثقافة العربية في الدول الغربية من خلال التبادل الثقافي	4.66	0.69	عالية
		68. إهتمام الدولة بمشاريع رجال الأعمال الأردنيين خارج الوطن وتقديم التسهيلات لهم	4.53	0.84	عالية
	المتوسط العام		4.51	0.63	عالية

أظهرت النتائج أن الموافقة عالية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد السياسي، إذ حصل الأساس الفلسفي التربوي "السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي)" على أعلى متوسط حسابي عالي بلغ (4.69)، بينما حصل الأساس الفلسفي التربوي "تفعيل الأحزاب السياسية" على أدنى متوسط حسابي عالي بلغ (4.17). وقد كان المتوسط العام لموافقة أعضاء الهيئة التدريسية عاليا" وبلغ (4.51)، وهذا يظهر في الجدول رقم (8).

البعد الخامس: البعد التعليمي التربوي (الطلبة والمناهج والتقويم والأهداف التربوية والطرق التربوية)

جدول (9): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقييم أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في البعد التعليمي التربوي

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد التعليمي التربوي					
37	تركز التربية والمناهج الدراسية وطرق التدريس على تنمية العقل أكثر من الجوانب الأخرى الجسدية والنفسية والروحية	69. تنمية الطلبة ذهنيا وبدنيا ووجدانيا وروحيا	4.69	0.67	عالية
		70. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتكون ولتشارك الآخرين	4.63	0.72	عالية
		71. تطوير مهارات التفكير العليا لدى الناشئة	4.69	0.66	عالية
		72. العناية بذوي المواهب	4.71	0.69	عالية
38	تضيع المقررات الدراسية ما بين المنطق العلمي والمنطق الغيبي	73. اتباع المنطق العلمي في مناهج التاريخ واللغة والاجتماع كما هو الحال في معالجة المواد العلمية لقضايا الكون والانسان وربطها بعللها الطبيعية بدلا من العلل الغيبية	4.56	0.82	عالية
		74. تضمين المنهاج مواضيع دراسية مستقاة من العلوم الطبيعية والانسانية	4.53	0.78	عالية
39	يركز المربون في المجتمع على تقويم التحصيل المعرفي للطالب.	75. تقويم التحصيل المعرفي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لدى الطالب	4.54	0.79	عالية
40	عدم عمل مؤسسات التربية في المجتمع على تنمية طاقات الطفل وبنائه النفسي والوجداني ومقدراته المعرفية	76. اتباع مبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب والمودة والعدل واحترام الطفل بعيدا عن الترهيب والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل	4.69	0.66	عالية
		77. تنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (العقلانية)	4.67	0.68	عالية
		78. دمج المتعلم في الحياة	4.67	0.66	عالية
41	عجزت مؤسسات التربية في المجتمع عن بناء الإنسان المفكر الطموح والمبدع وزادت مظاهر الغش والكذب والنفاق والخداع والاستغلال	79. تنمية حب القراءة والإطلاع وتشجيع التعلم الذاتي	4.72	0.66	عالية
		80. تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإهتمام بالمبدعين	4.72	0.65	عالية
		81. إعداد الانسان الصالح الملتزم دينيا	4.67	0.72	عالية
42	عدم الإرتباط بين العلم والعمل، وتدريب وتأهيل القوى العاملة	82. تحديد حاجات المجتمع من القوى المؤهلة في شتى مجالات الحياة من أجل التنمية والتقدم	4.66	0.66	عالية
		83. تعليم الطلبة ما يريدون ويرغبون	4.38	0.97	عالية
		84. ربط التعلم بقطاع الخدمات الإنتاجية لتجنب الأزمة في الأمن الغذائي	4.58	0.74	عالية

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		والصناعي			
43	عدم حسبان التعليم هدف التحديث	85. توفير الرعاية والدعم اللازم للأبحاث العلمية	4.69	0.70	عالية
		86. ربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية	4.68	0.71	عالية
		87. الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم	4.81	0.54	عالية
44	إن عدم تولى الدولة وحدها لمسؤولية التربية والتعليم بسبب ارتفاع النفقات التعليمية في عصر العولمة، أدى لإنتشار المدارس الخاصة التي قد تقدم تعليما أكثر تكلفة وربما جودة في بعض الجوانب لا يقدر عليها سوى الميسورين	88. تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية	4.76	0.63	عالية
		89. الاعتناء بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم	4.77	0.63	عالية
	المتوسط العام		4.66	0.52	عالية

أظهرت النتائج أن الموافقة عالية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد التعليمي التربوي، إذ حصل الأساس الفلسفي التربوي "الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم" على أعلى متوسط حسابي عالي بلغ (4.81)، بينما حصل الأساس الفلسفي التربوي "تعليم الطلبة ما يريدون ويرغبون" على أدنى متوسط حسابي عالي بلغ (4.38). وقد كان المتوسط العام لموافقة أعضاء الهيئة التدريسية عاليا" وبلغ (4.66)، وهذا يظهر في الجدول رقم (9).

نتائج السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) على درجة الموافقة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والجنس، والرتبة الأكاديمية)؟

جدول (10). اختبار t-test لمعرفة دلالة الفروق حسب الجنس على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في الأسس الفلسفية التربوية لكافة أبعاد الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى			
الاجتماعي والانساني	4.63	4.45	0.52	0.50	714	3.263	0.001
الفكري والمعرفي	4.63	4.41	0.55	0.58	714	3.693	0.001
الديني والإنساني	4.68	4.48	0.55	0.61	714	3.199	0.001
السياسي	4.55	4.27	0.62	0.61	714	4.158	0.001
التعليمي التربوي	4.68	4.55	0.53	0.49	714	2.238	0.026

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين الأبعاد حسب متغير الجنس. وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس على كافة أبعاد الدراسة، إذ كان مستوى الدلالة لاختبار (t-test) حسب الجنس على هذه الأبعاد أقل من ($\alpha \leq$ 0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس على كافة الأبعاد.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس على كافة الأبعاد. وتبين النتائج أن تأييد كل من الذكور والإناث جاء عاليا" على كافة أبعاد أسس الفلسفة التربوية، إلا أن درجة موافقة الذكور على أسس الفلسفة التربوية كانت أعلى من درجة موافقة الإناث ويظهر ذلك في الجدول (10).

جدول (11). المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية حسب الخبرة

البعد	مستوى الخبرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
الإجتماعي والإنساني	5 سنوات فأقل	4.36	0.52
	أكثر من 5 سنوات –10 سنوات	4.69	0.50
	أكثر من 10 سنوات	4.70	0.47
الفكري والمعرفي	5 سنوات فأقل	4.38	0.58

	أكثر من 5 سنوات −10 سنوات	4.69	0.53
	أكثر من 10 سنوات	4.69	0.53
الديني والإنساني	5 سنوات فأقل	4.42	0.59
	أكثر من 5 سنوات −10 سنوات	4.73	0.52
	أكثر من 10 سنوات	4.73	0.54
السياسي	5 سنوات فأقل	4.23	0.64
	أكثر من 5 سنوات −10 سنوات	4.60	0.58
	أكثر من 10 سنوات	4.62	0.60
التعليمي التربوي	5 سنوات فأقل	4.46	0.56
	أكثر من 5 سنوات −10 سنوات	4.73	0.48
	أكثر من 10 سنوات	4.73	0.51

أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرأي أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ذوي سنوات الخبرة الأقل (5 سنوات فأقل) كانوا أقل تأييدا" لأسس الفلسفة التربوية المقترحة مقارنة" مع مستويات الخبرة الأخرى، على الرغم من أن المتوسط الحسابي لجميع مستويات الخبرة جاء عاليا"، ويظهر ذلك في الجدول (11).

جدول (12). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب الخبرة على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية المقترحة على كافة أبعاد الدراسة

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاجتماعي والإنساني	**بين المجموعات**	16.07	2	8.04	32.71	0.001
	داخل المجموعات	175.19	713	0.25		
	المجموع	191.27	715			
الفكري والمعرفي	**بين المجموعات**	13.08	2	6.54	21.99	0.001
	داخل المجموعات	212.13	713	0.30		
	المجموع	225.22	715			
الديني والإنساني	**بين المجموعات**	13.90	2	6.95	23.25	0.001

	داخل المجموعات	213.14	713	0.30		
	المجموع	227.04	715			
السياسي	بين المجموعات	19.90	2	9.95	27.27	0.001
	داخل المجموعات	260.18	713	0.36		
	المجموع	280.08	715			
التعليمي التربوي	بين المجموعات	10.52	2	5.26	20.14	0.001
	داخل المجموعات	186.15	713	0.26		
	المجموع	196.66	715			

كما تم إستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وأظهرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، إذ أن مستوى الدلالة لكافة الأبعاد كان أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، ويظهر ذلك في الجدول (12).

جدول (13). المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية حسب الرتبة الأكاديمية

البعد	الرتبة الأكاديمية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
الإجتماعي والإنساني	أستاذ	4.81	0.38
	أستاذ مشارك	4.65	0.48
	أستاذ مساعد	4.60	0.52
	محاضرمتفرغ	4.38	0.58
الفكري والمعرفي	أستاذ	4.81	0.40
	أستاذ مشارك	4.62	0.53
	أستاذ مساعد	4.61	0.55
	محاضرمتفرغ	4.35	0.67
الديني والإنساني	أستاذ	4.86	0.36
	أستاذ مشارك	4.68	0.54

	أستاذ مساعد	4.66	0.54
	محاضرمتفرغ	4.39	0.70
السياسي	أستاذ	4.76	0.46
	أستاذ مشارك	4.55	0.60
	أستاذ مساعد	4.52	0.60
	محاضرمتفرغ	4.20	0.73
البعد التعليمي التربوي	أستاذ	4.84	0.35
	أستاذ مشارك	4.67	0.51
	أستاذ مساعد	4.67	0.50
	محاضرمتفرغ	4.43	0.66

أما بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية، فقد تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتبة الأكاديمية الأقل كانوا أقل تأييدا" لأسس الفلسفة التربوية المقترحة، على الرغم من أن المتوسط الحسابي لجميع الرتب الأكاديمية جاء عاليا" . ويظهر هذا في جدول رقم 13.

جدول (14). اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق حسب الرتبة الأكاديمية على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية لكافة الأبعاد

البعد		**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
الاجتماعي والإنساني	**بين المجموعات**	11.13	3	3.71	14.67	0.001
	داخل المجموعات	180.13	712	0.25		
	المجموع	191.27	715			
الفكري والمعرفي	**بين المجموعات**	12.91	3	4.30	14.43	0.001
	داخل المجموعات	212.30	712	0.30		
	المجموع	225.22	715			
الديني والإنساني	**بين المجموعات**	13.19	3	4.40	14.64	0.001
	داخل المجموعات	213.85	712	0.30		
	المجموع	227.04	715			

السياسي	**بين المجموعات**	18.81	3	6.27	17.09	0.001
	داخل المجموعات	261.27	712	0.37		
	المجموع	280.08	715			
التعليمي التربوي	**بين المجموعات**	10.13	3	3.38	12.89	0.001
	داخل المجموعات	186.53	712	0.26		
	المجموع	196.66	715			

كما وقد تم إستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وأظهرت نتائج التحليل أن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية للرتبة الأكاديمية على رأي أعضاء الهيئة التدريسية في أسس الفلسفة التربوية المقترحة، إذ أن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد كان أقل من ($\alpha \leq 0.05$) ، ويظهر ذلك في الجدول (14).

نتائج السؤال الرابع:

ما الصدق العاملي لأسس الفلسفة التربوية المقترحة للأبعاد التي تقيسها؟

جدول (15). التحليل العاملي للأسس حسب الأبعاد

البعد	**الأساس الفلسفي التربوي**	**التشبع**	**الشيوع**	**قيمة الجذر الكامن**	**نسبة التباين المفسر %**	**KMO**
الإجتماعي والإنساني				1.002	62.161	0.960
	1. تشجيع المبادرة	0.53	0.54			
	2. عدم إستلاب حرية الفرد	0.67	0.70			
	3. التوازن ما بين مصلحة الفرد والمجتمع	0.66	0.73			
	4. سيادة التعاون والتكافل الاجتماعي	0.65	0.58			
	5. العمل ما أمكن على إيجاد التجانس الثقافي بين وعي العامة والخاصة	0.65	0.60			
	6. المساواة في التعامل مع الناس كافة لمنع الطبقية	0.64	0.51			

البعد	الأساس الفلسفي التربوي	التشبع	الشيوع	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	KMO
	7. أن يكون المعيار في المجتمع الجدارة أوالحق وليس النسب أوالرابطة العنصرية	0.66	0.50			
	8. الاهتمام بالفكر العلمي التجريبي وتنميته.	0.75	0.61			
	9. اخضاع مشكلات الحياة للعقل	0.69	0.58			
	10. محاربة هذه القيم السلبية من خلال سيادة القانون بشكل كامل	0.67	0.56			
	11. الاهتمام بالطاقات الفكرية والعلمية والتقنية	0.73	0.61			
	12. التخطيط للأعمال	0.70	0.55			
	13. الاتقان والاخلاص في العمل	0.76	0.72			
	14. التخلص من الاتكالية	0.75	0.68			
	15. تقدير قيمة الوقت	0.76	0.77			
	16. احترام المهن كافة	0.73	0.66			
	17. التعامل مع المرأة كإنسان ذي مقدرة على الابداع والتفكير	0.64	0.46			
	18. المحافظة على حقوق الناس	0.76	0.60			
	19. إعداد الأفراد للإعتماد على النفس و رفض المحسوبية	0.73	0.56			
	20. تفعيل المساواة في الحقوق والواجبات	0.74	0.58			
	21. التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية	0.74	0.63			
	22. العمل على تحقيق الوحدة الاقتصادية العربية	0.72	0.62			
	23. التكافل الإجتماعي	0.72	0.62			
	24. تمثل أفراد المجتمع للقيم والاتجاهات الحميدة الموجودة في الثقافات الإنسانية الأخرى	0.70	0.70			
	25. احترام خصوصيات المجتمعات الأخرى	0.72	0.64			
	26. الالتزام بقيم العقيدة الاسلامية	0.61	0.57			
	27. بث البرامج والمواضيع التي تؤدي لتدعيم الهوية الثقافية العربية الإسلامية	0.68	0.76			
	28. بث البرامج التي تنمي المواطنة الملتزمة	0.69	0.71			
	29. بث البرامج التي تؤدي لتنمية التفكير العلمي والتفكير التوقعي والمستقبلي	0.72	0.67			
الفكري والمعرفي				1.018	62.454	0.951
	30. تنمية القيم الدينية الروحية كي لا تطغى القيم المادية عليها	0.75	0.65			
	31. الاهتمام بقيم العمل والانتاج لتوفير حياة كريمة للناس	0.75	0.56			
	32. التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة	0.77	0.59			

البعد	الأساس الفلسفي التربوي	التشبع	الشيوع	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	KMO
	33. التعاون والعمل كفريق واحد	0.77	0.59			
	34. إتباع مبادئ الدين الاسلامي الحنيف	0.74	0.62			
	35. تبني التصور الإسلامي للحياة	0.73	0.68			
	36. إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى	0.73	0.53			
	37. إكساب الإنسان السلوك العقلاني للتفكير في أمور الحياة كافة، ولا سيما السيطرة على غرائزه، واشباعها وفقا لما يقتضيه الشرع	0.78	0.63			
	38. تربية الإنسان لتغيير الوضع القائم للأفضل كي لا يكون أسيرا للمثيرات البيئية	0.78	0.69			
	39. تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي	0.75	0.69			
	40. نشر ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر	0.75	0.75			
	41. التركيز على الفكر التربوي الاسلامي المتسامح غير التسلطي	0.78	0.63			
	42. تفعيل التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم	0.72	0.55			
	43. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتعيش الآخرين	0.78	0.63			
	44. قيام مؤسسات المجتمع كافة بتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية لدى الأفراد	0.76	0.62			
	45. إعداد البرامج النفسية والتربوية التي تبين آثار الإعلام السلبية في الناشئة	0.73	0.63			
	46. إستخدام التقنيات الحديثة (التلفاز والإنترنت) كوسائل تربوية فعالة لإكتساب القيم الايجابية العالمية التي لا تتعارض مع ديننا الاسلامي الحنيف	0.68	0.57			
الديني والإنساني				7.386	61.547	0.949
	47. الحرص على التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة	0.79	0.62			
	48. إتباع المنهج العقلاني في التفكير ومحاربة الخرافة والشعوذة	0.80	0.64			
	49. تربية الانسان ليكون مستعدا للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة	0.81	0.66			
	50. تنمية روح المسؤولية والمبادرة	0.82	0.67			
	51. إستخدام المنهج العلمي والبحث عن الأسباب لحل المشكلات	0.76	0.58			
	52. قراءة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة	0.79	0.62			
	53. تعليم الأفراد السلوكيات الاسلامية الإيجابية	0.81	0.65			
	54. تقدير الأفراد ومكافأتهم وفقا لإنجازاتهم الإنتاجية	0.77	0.59			
	55. تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب	0.80	0.64			
	56. الابتعاد عن السلطوية	0.71	0.51			

البعد	الأساس الفلسفي التربوي	التشبع	الشيوع	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	KMO
	57. تنمية جوانب شخصية الإنسان كافة	0.81	0.66			
	58. تنمية الوازع الديني عند الأفراد	0.74	0.55			
السياسي				5.776	57.762	0.912
	59. تفعيل الأحزاب السياسية	0.69	0.48			
	60. تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني	0.78	0.60			
	61. اعتماد معيار الجدارة	0.76	0.58			
	62. إعتماد التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء لا يتجزأ عن التربية العامة	0.69	0.48			
	63. تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية)	0.78	0.61			
	64. العمل ما أمكن سياسيا ودبلوماسيا لإيجاد الوحدة العربية الثقافية والتربوية والإقتصادية والسياسية والإجتماعية.	0.82	0.68			
	65. تقوية أواصر المحبة والأخوة بين أبناء وأنظمة الدول العربية	0.81	0.66			
	66. السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي)	0.74	0.55			
	67. إعطاء الفرصة للأساتذة في الجامعات لنشر الثقافة العربية في الدول الغربية من خلال التبادل الثقافي	0.78	0.60			
	68. إهتمام الدولة بمشاريع رجال الأعمال الأردنيين خارج الوطن وتقديم التسهيلات لهم	0.73	0.53			
التعليمي والتربوي				1.009	67.400	0.959
	69. تنمية الطلبة ذهنيا وبدنيا ووجدانيا وروحيا	0.75	0.69			
	70. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتكون ولتشارك الآخرين	0.79	0.74			
	71. تطوير مهارات التفكير العليا لدى الناشئة	0.81	0.79			
	72. العناية بذوي المواهب	0.80	0.76			
	73. اتباع المنطق العلمي في مناهج التاريخ واللغة والاجتماع كما هو الحال في معالجة المواد العلمية لقضايا الكون والانسان وربطها بعللها الطبيعية بدلا من العلل الغيبية	0.65	0.58			
	74. تضمين المنهاج مواضيع دراسية مستقاة من العلوم الطبيعية والانسانية	0.74	0.72			
	75. تقويم التحصيل المعرفي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لدى الطالب	0.77	0.75			
	76. اتباع مبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب والمودة والعدل واحترام الطفل بعيدا عن الترهيب والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل	0.75	0.59			
	77. تنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ	0.81	0.67			

البعد	الأساس الفلسفي التربوي	التشبع	الشيوع	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	KMO
	(العقلانية)					
	78. دمج المتعلم في الحياة	0.77	0.64			
	79. تنمية حب القراءة والإطلاع وتشجيع التعلم الذاتي	0.77	0.69			
	80. تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإهتمام بالمبدعين	0.78	0.68			
	81. إعداد الانسان الصالح الملتزم دينيا	0.70	0.59			
	82. تحديد حاجات المجتمع من القوى المؤهلة في شتى مجالات الحياة من أجل التنمية والتقدم	0.78	0.68			
	83. تعليم الطلبة ما يريدون ويرغبون	0.58	0.66			
	84. ربط التعلم بقطاع الخدمات الإنتاجية لتجنب الأزمة في الأمن الغذائي والصناعي	0.77	0.65			
	85. توفير الرعاية والدعم اللازم للأبحاث العلمية	0.76	0.62			
	86. ربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية	0.78	0.67			
	87. الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم	0.68	0.56			
	88. تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية	0.76	0.68			
	89. الاعتناء بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم	0.75	0.73			

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) لاختبار درجة إنتماء كل أساس فلسفي تربوي للبعد الذي يقيسه، وبالاعتماد على أسلوب الفاريماكس، والجذر الكامن Eigenvalue الذي يحدد عدد العوامل المقبولة، والقوة التي يعكس فيها الأساس الفلسفي البعد الذي ينتمي إليه. وتدل قيم KMO (Kaiser and Meyer Olkin) إذا كانت أعلى من 0.50 على ملاءمة إستخدام اختبار التحليل العاملي.

واستخدم معامل التشبع لقياس درجة إنتماء كل أساس فلسفي تربوي مقترح لبعده، وتتراوح قيمة معامل التحميل (صفر – 1). ويقيس التباين المفسر مدى تفسير الأساس الفلسفي التربوي المقترح للبعد الذي ينتمي إليه. وتحدد قيمة معامل التشبع 0.40؛ بمعنى أنه إذا كان معامل التشبع 0.40 فأكثر، فإن الأساس الفلسفي التربوي المقترح ينتمي للبعد الذي يخصه (Sekaran 2006).

وأظهرت النتائج أن معامل KMO أعلى من 0.50 لجميع الأبعاد، وأن معامل التشبع أعلى من 0.40 لكافة أسس الفلسفة التربوية في جميع الأبعاد. ويظهر هذا في الجدول رقم 15

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس
مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين؟

تم بناء أسس الفلسفة التربوية المقترحة، والمذكورة في نتائج الدراسة، للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين إستنادا" على الأدب التربوي ووجهة نظر القادة التربويين الأردنيين، وما كتب بهذا الخصوص محليا" وعربيا".

ولا تخرج هذه الأسس عن مبادئ وقيم الدين الإسلامي الحنيف، ولكنها تشكل محاولة للتخلص من بعض بوادر الأزمة التربوية في الأردن للحيلولة دون تفاقمها، ولتقديم أنجع وأفضل الحلول الممكنة لإيجاد الإنسان المستنير العقلاني، ومن أجل السعي على درب التقدم والتطور والتحديث. فهذه الأسس الفلسفية التربوية التي لا تخرج عن مسلمات وقواعد الدين الإسلامي الحنيف جاءت لإقتراح بعض الحلول لبعض الأزمات التي أصابت المجتمع في شتى مناحي الحياة.

فقد أصاب الحياة الإجتماعية، والفكرية، والمعرفية، والإقتصادية، والتعليمية التعلمية والتربوية، والسياسية العديد من الآفات (بوادر الأزمة التربوية) بسبب العديد من العوامل الخارجية والمحلية، ومنها إقتصار معنى الحياة على المادة، والفقر، والإبتعاد عن قيم الدين الإسلامي الحنيف، وإختلاف الفلسفات التي قد تؤثر أحيانا" على الأفراد بصورة سلبية، وبسبب ظاهرة العولمة، ولعوامل عديدة أخرى كما هو مبين في هذه الدراسة.

ويتراوح عدد الأسس الفلسفية التربوية المقترحة 89 أساس فلسفي تربوي طرحت كحلول ل 44 أزمة تربوية، تشمل الأبعاد الخمس التالية:

البعد الإجتماعي والإنساني: يشمل الأسس الفلسفية التربوية من 1 الى 29 لمواجهة بوادر الأزمة التربوية من 1 إلى 14.

البعد الفكري والمعرفي: يشمل الأسس الفلسفية التربوية من 30 إلى 46 لمواجهة بوادر الأزمة التربوية من 15 إلى 23.

البعد الديني والإنساني: يشمل الأسس الفلسفية التربوية من 47 إلى 58 لمواجهة بوادر الأزمة التربوية من 24 إلى 31.

البعد السياسي: يشمل الأسس الفلسفية التربوية من 59 إلى 68 لمواجهة بوادر الأزمة التربوية من 32 إلى 36.

البعد التعليمي التربوي: يشمل الأسس الفلسفية التربوية من 69 إلى 89 لمواجهة بوادر الأزمة التربوية من 37 إلى 44.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة؟

البعد الاجتماعي والإنساني (جدول 5)

فيما يخص الأزمة التربوية رقم (1) "يشعر الفرد أنه ينبغي عليه الإلتزام بصورة قهرية لما هو سائد في المجتمع حتى ولو كان هذا السلوك غير صحي وسليم"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "عدم استلاب حرية الفرد" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.55)، وقد يعزى ذلك إلى أن الإبداع ينبذ التقليد الأعمى والإتباع، وهذا يتفق مع رأي (عبد الدايم،1991)، الذي أشار إلى أهمية تكوين روح الخلق، والإبداع لدى الناشئة، إذ أن الإبداع يعني إمتلاك القدرة على التغيير، والتجديد، وتعزيز روح المغامرة والتحدي، والسيطرة على المستقبل. وجاء الأساس الفلسفي التربوي "التوزان ما بين مصحلة الفرد والمجتمع" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ

(4.51)، وقد يعزى ذلك لأهمية الجمع بين حرية الفرد ومصلحة المجتمع كي يستطيع الإنسان المحافظة على قيم المجتمع، وهذا يتفق مع رأي (النوري و عبود، 1976)، إذ قال أن مدرسة فرويد إعتبرت أن الغريزة الجنسية هي الموجه للسلوك الإنساني، ولذلك لم تستطع هذه المدرسة أن ترتقي بالإنسان لمرتبة الإنسانية كما إرتقى به الإسلام، إذ جعل حاجات الجسد في بعض الأحيان حاجات ثانوية، يضحي بها الإنسان المسلم في سبيل الوصول إلى حاجات إجتماعية أخرى. وجاء الأساس الفلسفي التربوي "تشجيع المبادرة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.44) ويعزى ذلك لأهمية المبادرة الفردية، وهذا يتفق مع رأي اليماني (2009) الذي أشار إلى أن إستلاب حرية الفرد، وذوبان مصلحته في مصلحة المجتمع، يؤدي لغياب المبادرة الفردية (اليماني، 2009). كما وتتفق هذه النتائج مع رأي (رضا، 1987) إذ دعا للإيمان بالإنسان كقيمة إجتماعية عليا، وبمركزية الفرد في العملية التربوية، إذ قال بأن عدم التمسك بالمسلكيات الإجتماعية، لا يعني غياب المسلكيات التعاونية. ففي المسلكيات الإجتماعية ذات السلطة البطركية تلغى ذاتية الفرد، بينما في المسلكيات التعاونية الديمقراطية يدخل الفرد في تعاقد مع الجماعة يقوم على الرضى، والحرية. ومن أجل التوصل للسلوك التعاوني ينبغي تحرير الطاقة الإنتاجية للإنسان العربي، وتدريبه على نقد الأوضاع الثقافية السائدة.

أما فيما يخص الأزمة التربوية رقم (2) "عجز التربية في المجتمع عن الموازنة بين حرية الفرد ومصلحة المجتمع، إذ أن هناك سيادة للنزعة الفردية (الأنانية) أو للنزعة الجماعية الساحقة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "سيادة التعاون والتكافل الإجتماعي" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.54)، ويعزى ذلك لأهمية المصلحة العامة والتضامن الإجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (أبو سليمان، 2004) الذي أشار إلى أن من بوادر الأزمة التربوية أن المجتمع، والمصلحة العامة، والتضامن الإجتماعي، ومجتمع القانون، والقيم، والعدل، ولذة المعرفة، والإبداع أصبحت قضايا بلاغية تفتقر للمعنى.

وبخصوص الأزمة الثالثة "هنالك ازدواجية في التربية، انعكاسا للإزدواجية في المجتمع، أدت إلى تقسيم الناس إلى عامة وخاصة تعبر عن نفسها بأسماء مثل النخبة أو الصفوة، والمواطن العادي"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "المساواة في التعامل مع الناس كافة لمنع

الطبقية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.54)، ويعزى ذلك للإيمان بقيمة الإنسان بغض النظر عن جنسه ولونه ومركزه الإجتماعي والإقتصادي، وتتوافق هذه النتيجة مع رأي (الرشدان، 2004) الذي أشار إلى ديمقراطية تكافؤ الفرص في الإسلام والتي تشمل المساواة، وعدم التمييز بين الناس. وجاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "العمل ما أمكن على ايجاد التجانس الثقافي بين وعي العامة والخاصة" بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، ويعزى ذلك لأن عدم التجانس الثقافي يؤدي للتشكيك في قدرات العامة العقلية، وهذه النتيجة تتوافق مع رأي (رضا، 2003) الذي أشار إلى أن النخبة تمتاز بنعم المعرفة، ومرونة العقل، والإنفتاح على الدنيا، بينما تعيش العامة في عزلة عن العالم، وخارج الزمن الذي وجدوا فيه، وهم الآن فريسة سهلة للفضائيات، ووسائل الإعلام الأخرى.

وفيما يتعلق بالأزمة الرابعة "سيادة القبلية والتعصب لها في المجتمع"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "أن يكون المعيار في المجتمع الجدارة أو الحق وليس النسب أو الرابطة العنصرية" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.70)، ويعزى ذلك إلى الرغبة في معاملة عادلة بموجب الشرع أو القانون من أجل القضاء على الفرقة والتظالم ومن أجل الوحدة والإخاء وكفاءة الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1987)، الذي أشار إلى أن المحسوبية ترتبط بالقبلية، وهي تدبير إجتماعي بموجبه تصبح حقوق الإنسان مرتبطة بعلاقاته الإجتماعية، أو أصله الإجتماعي. ولذلك يجب إعداد الأفراد لرفض المحسوبية، والإعتماد على النفس. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشدان، 2003) التي بينت أن أبرز المجالات التي لا يتم التركيز عليها من قبل فلسفة التربية، والميثاق الوطني الأردني هي عدم التمييز على أساس العشيرة أو المركز الإجتماعي والإقتصادي. وأوصت بأهمية تطبيق المبادئ والقيم الديمقراطية في جميع المجالات التربوية.

أما فيما يتعلق بالأزمة الخامسة "يعاني المجتمع من إنحسار مد العقلانية في الحياة العامة، ويتجلى هذا الأمر في عدم اخضاع مشكلات الحياة الإجتماعية والسياسية والاقتصادية للتحليل العقلاني بعيدا" عن التعليلات الغيبية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي" الإهتمام بالفكر العلمي التجريبي وتنميته" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.58)، ويعزى ذلك لأهمية الإهتمام

بالفكر العلمي التجريبي والأخذ بالأسباب، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 2004)، الذي أشار إلى أهمية إعادة تشكيل الوعي العربي من خلال تحرير العقل من وهم أعلوية الفكر الغيبي على الفكر العلمي التجريبي. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "اخضاع مشكلات الحياة للعقل" بمتوسط حسابي بلغ (4.49)، ويعزى ذلك لأن العقل أساس التكليف الشرعي، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1993) الذي أشار إلى أن العوامل التي أدت لسقوط الحضارة العربية الإسلامية، وإنهيار نظامها التربوي، هي إنحسار مد العقلانية عن الحياة العامة، والإنشغال بالدراسات اللغوية اللفظية التأملية، وإنحطاط قيمة الإنسان, والعزلة الحضارية. وأن المجتمعات الغربية المعاصرة حلت هذه الإشكالية من خلال إبتكار نمط تربوي جديد يأخذ بعين الإعتبارأن الإنسان محور العملية التعليمية التعلمية، والتربية العقلانية التي تمكن الإنسان من إستكشاف الكون المحيط به، وتطويعه لإرادته، وإخضاع مشكلات الحياة الإجتماعية، والسياسية، والإقتصادية للتحليل العقلاني بعيدا" عن التعليلات الغيبية.

أما فيما يخص الأزمة السادسة "تسود في المجتمع قيم سلبية مثل الثأر والظلم والقوة والتجبر"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح " محاربة هذه القيم السلبية من خلال سيادة القانون بشكل كامل" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.71)، ويعزى ذلك إلى أهمية سيادة القانون، كي لا تسود قيم التطرف، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 2004)، الذي أكد أن من القيم المهيمنة في الثقافة العربية قيمة الثأر، والظلم، والقوة، والتجبر حتى بلغت ذروتها في إنجاب قيمة التطرف، على الرغم من أن الإسلام شرع للناس الطريق الوسطى لحل مشاكل المجتمع. ويكمن الحل لهذه الإشكالية من خلال ثقافة الحوار، وتهيئة المتعلم ذهنيا" ونفسيا" لتقبل الرأي الآخر، وعدم توقع تطابق الأفكار، والقيم، وسن التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشدان، 2003) الذي بين أن من أبرز المجالات التي تم التركيز عليها قليلا" من قبل فلسفة التربية والميثاق الوطني الأردني هي قيم ضبط النفس، ومقاومة الظلم والإستغلال، وإحترام القوانين.

وفيما يتعلق بالأزمة السابعة "هنالك إهمال في المجتمع للطاقات الفكرية والعلمية والتقنية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "الإهتمام بالطاقات الفكرية والعلمية والتقنية"

على متوسط حسابي عالي بلغ (4.71)، ويعزى ذلك إلى أن المبادرة في الإنشاء الحضاري تأتي من النخبة وليس من الجماهير، ولذلك يجب توفر عدد كبير من الباحثين والعلماء للإستحواذ على القدرة العلمية التكنولوجية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (عبد الدايم، 1991)، الذي أشار إلى أن من معالم أزمة العالم العربي ضعف القدرة التنظيمية، إذ أنه يوجد عجز إداري يؤدي لعدم الإستخدام الأمثل للطاقات المادية، والمالية، والبشرية، وبطالة لذوي الإختصاص.

وفيما يخص الأزمة الثامنة "عدم عمل أفراد المجتمع على التنمية الذاتية ورفع مقدراتهم الإنتاجية والتخطيط لأعمالهم"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تقدير قيمة الوقت" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.75)، ويعزى ذلك لأهمية إستثمار الوقت في الأمور البنائة، وجاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "الاتقان والاخلاص في العمل" بمتوسط حسابي بلغ (4.73). بينما جاء في المرتبة الثالثة الأساسين الفلسفين "التخطيط للأعمال" و "التخلص من الإتكالية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.71). وجاء في المرتبة الأخيرة الأساس الفلسفي "إحترام كافة المهن" بمتوسط حسابي بلغ (4.69). ويعزى ذلك لأن العمل قيمة ووسيلة للإنتاج والتنمية الشاملة وللإرتقاء بمستوى الفرد والمجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (اليماني، 200)، الذي أشار إلى أن العمل من منظومة القيم التي يجب أن نتطلع إليها، إذ أن العمل قيمة، ووسيلة للإنتاج، والتنمية الشاملة. كما وتتفق هذه النتيجة مع رأي (ابراهيم، 1999) التي أشارت إلى أن الأهداف التربوية يجب أن تركز على بناء الإنسان المعتمد على الذات، والذي يحقق ذاته من خلال العمل، والإنتاج المتقن.

أما فيما يتعلق بالأزمة التاسعة "عدم تقبل أفراد المجتمع انخراط المرأة في جميع مناشط الحياة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي " التعامل مع المرأة كإنسان ذي مقدرة على الإبداع والتفكير" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.53)، ويعزى ذلك لأهمية تقبل الأدوار الجديدة للمرأة في مجالات الحياة كافة ومنها السياسية، والثقافية، والإقتصادية، والإجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 2004)، الذي أشار إلى أنه يجب إعادة تشكيل الوعي العربي من خلال تحرير العقل من وهم أعلوية الذكر على الأنثى، وهذا يقتضي فهم النصوص المقدسة في القرآن فهما صحيحا" لأن الإسلام لم يضع المرأة في مرتبة ثانوية بالنسبة للرجل.

وفيما يخص الأزمة العاشرة " تسود الواسطة والمحسوبية، وترتبط المحسوبية بالقبلية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "المحافظة على حقوق الناس" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.75)، ويعزى ذلك لأهمية تطبيق القوانين كي لا تضيع حقوق الإنسان الذي لا سند له من قوة إجتماعية أو قبلية، وجاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إعداد الأفراد للإعتماد على النفس ورفض المحسوبية" بمتوسط حسابي بلغ (4.70)، ويعزى ذلك لأهمية الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1987) الذي أشار إلى أن المحسوبية ترتبط بالقبلية، وهي تدبير إجتماعي بموجبه تصبح حقوق الإنسان مرتبطة بعلاقاته الإجتماعية، أو أصله الإجتماعي. وبهذا الشكل تضيع حقوق الإنسان الذي لا سند له من قوة إجتماعية، أو قبلية.

وفيما يخص الأزمة رقم (11) "يوجد تمييز على أساس المركز الإقتصادي والإجتماعي في المجتمع"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "تفعيل المساواة في الحقوق والواجبات" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.67)، ويعزى ذلك لأهمية العدل الإجتماعي الذي يتطلب المساواة في الحقوق والواجبات، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (الرشدان، 2004)، الذي أشار إلى أن التربية الإسلامية تقوم على تطبيق مبدأ المساواة الإنسانية والديمقراطية، أي الإيمان بقيمة الإنسان بغض النظر عن جنسه، ولونه، ومركزه الإجتماعي، والإقتصادي. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشدان، 2003) الذي أوصى بترسيخ الوعي، والإيمان بأهمية تطبيق المبادئ الديمقراطية في جميع المجالات التربوية.

وفيما يخص الأزمة رقم (12) "ينقسم المجتمع إلى طبقتين فقط، الأغنياء والفقراء المعدومين"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "التكافل الإجتماعي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.63)، ويعزى ذلك لأن الإسلام يحارب الطبقية، ولايسمح أن تستأثر أقلية بخيرات المجتمع، وجعل للفقراء حق في أموال الأغنياء عن طريق فرض الزكاة، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (الرشدان، 2004). بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "التنمية الإقتصادية والإجتماعية

والثقافية" بمتوسط حسابي بلغ (4.50)، ويعزى ذلك لأنها تشكل أحد شروط النهضة والتقدم، بينما جاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي "العمل على تحقيق الوحدة الإقتصادية العربية" بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، ويعزى ذلك إلى أن الوحدة من الممكن أن تؤدي للتنمية الإقتصادية، والسياسية، والإجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (عبد الدايم، 1991) الذي أشار إلى أن شروط النهضة والتقدم تشمل العمل القومي العربي المشترك تمهيدا" للوحدة العربية، كما وتشمل تحقيق الإستقلال في كافة مجالات الحياة الإقتصادية، والإجتماعية، والثقافية، والسياسية، والتخلص من مظاهر الإستلاب، والتبعية.

أما فيما يتعلق بالأزمة رقم (13) " يتصف المجتمع بروح المحافظة وعدم التغيير نحو الأفضل (مجتمع مغلق)"، حصل الأساس الفلسفي "الإلتزام بقيم العقيدة الإسلامية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.73)، ويعزى ذلك لأهمية إعتماد منظومة قيمية تشتق من العقيدة الإسلامية. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "احترام خصوصيات المجتمعات الأخرى" بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، ويعزى ذلك لأهمية التسامح الفكري. وجاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي "تمثل أفراد المجتمع للقيم والاتجاهات الحميدة الموجودة في الثقافات الإنسانية الأخرى" بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، ويعزى ذلك لأهمية الإنفتاح على تجارب الأمم الأخرى والإستفادة منها بما يتلاءم مع مجتمعنا. وتتفق هذه النتائج مع رأي (عبود والنوري،1976) الذي أشار إلى أن المطلوب توفير فلسفة تربوية عربية إسلامية، ليست منغلقة، ونابعة من ذاتها فقط، بل منفتحة على الثقافات الأخرى بشروط، إذ أن التأثر بالحضارات، والثقافات الأجنبية جزء من الحضارة العربية الإسلامية، وجزء من التراث، ومن الثقافة، إلا أن هذا التأثر ليس تأثرا مطلقا"، أو متسيبا". كما وتتفق هذه النتائج مع رأي (اليماني، 2009) الذي أشار إلى أنه لتجنب الأزمات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، والتربوية التي تمر بها الأمة العربية الإسلامية يتوجب إعتماد منظومة قيمية تشتق من العقيدة الإسلامية، والفكر العربي الإسلامي، وتشتق من واقع المجتمع العربي الإسلامي المعاصرمن كافة الجوانب السياسية، والإقتصادية، وتشتق من التراث الإنساني، إذ أنه من الضروري الإنفتاح على تجارب الأمم الأخرى، والإستفادة منها بما يتلاءم مع مجتمعنا.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (14) "وسائل الإعلام المحلي في المجتمع لا تتصدى كما يجب لما تبثه المحطات الفضائية، في عصر العولمة، والتي تحاول تشكيل الهوية الثقافية وفقا للثقافة الغربية، مما يؤدي لإنتشار نمط ومفاهيم الثقافة الغربية، وهذه تظهر أحيانا على شكل الانحلال والجريمة" ، حصل الأساس الفلسفي "بث البرامج والمواضيع التي تؤدي لتدعيم الهوية الثقافية العربية الإسلامية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية بث البرامج التي تركز على القضايا الفكرية والدينية والأخلاقية والثقافية والقيمية وعلى تراث الأمة العربية الإسلامية. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "بث البرامج التي تؤدي لتنمية التفكير العلمي والتفكير التوقعي والمستقبلي" بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، ويعزى ذلك لأن هذه البرامج تؤدي لترسيخ ثقافة الإبداع التي تساعدنا على إختيار أفضل الحلول الممكنة، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (بدران،2007)، الذي أشار إلى أن تعليمنا يقوم على ثقافة الذاكرة، والحل يكمن في ثقافة الإبداع التي تتمثل في الدراسات المستقبلية من أجل إختيار أفضل الحلول الممكنة. فدراسة المستقبل تؤدي لتغيير جذري في أهداف التعليم، ليتعلم الإنسان كيف يفكر، وليس فيما يفكر. وهذا يتطلب بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع إجتماعي خالي من القهر، ومن أنماط التفكير الخرافي. وجاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي " بث البرامج التي تنمي المواطنة الملتزمة" بمتوسط حسابي بلغ (4.62)، ويعزى ذلك لأهمية تنمية المواطنة الملتزمة. وتتفق النتائج المذكورة أعلاه مع رأي (فرحان،1986) الذي أشار إلى أنه يمكن مواجهة أزمة التربية الموازية التي تعاني منها التربية العربية، والناجمة عن القصور في التخطيط لبرامج التربية الموازية، من خلال زيادة فعالية النظام التربوي في إستخدام وسائل الإتصال الجماهيرية، والحاسوب، والأقمار الصناعية. ومن خلال التخطيط للأمن الثقافي، والتربوي على مستوى الدولة، وبين الدول العربية المختلفة من خلال زيادة إنتاج البرامج التلفزيونية الثقافية، والتربوية، والتخطيط لبناء الشخصية العربية الإسلامية المرتبطة بثوابت العقيدة الإسلامية. كما وتتفق هذه النتائج مع رأي (إبراهيم، 1999) إذ أشارت إلى أن من بوادر الأزمة التربوية سوء إستخدام التقنيات، إذ تحولت التكنولوجيا إلى مظهر من مظاهر الرغبة في الإقتناء، والإستهلاك، وبالإضافة لذلك غفلت التربية عن دورها بالتوعية لتنظيم إستخدام هذه التقنيات كما وكيفا، إذ أنه من الممكن إستخدام التلفاز، والإنترنت كوسائل تربوية فعالة. كما وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (Addie and Nelson, 2005) الذي أشار إلى أن التعصب وعدم التجانس الثقافي في أستراليا أدى

لضعف الأنشطة الثقافية والفنية التي تحاول تشكيل هوية وطنية موحدة تجمع كافة المكونات العرقية والثقافية في المجتمع الأسترالي.

البعد الفكري والمعرفي (جدول 6)

فيما يخص الأزمة التربوية رقم (15) "يسود في المجتمع الفكر التربوي البراجماتي النفعي"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "الاهتمام بقيم العمل والانتاج لتوفير حياة كريمة للناس" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.66)، ويعزى ذلك إلى أهمية الإلتزام بقيم العمل الإيجابية والإبداع والإنتاج لتوفير حياة كريمة للناس، وتبني فكر تربوي بديل للفكر البراجماتي يأخذ بعين الإعتبار فلسفة اجتماعية تلائم واقعنا. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي " تنمية القيم الدينية الروحية كي لا تطغى القيم المادية عليها " بمتوسط حسابي بلغ (4.60)، ويعزى ذلك إلى أهمية سيادة القيم الدينية ومعايير الصدق والشفافية والوضوح بدلا من معايير النفعية والمصلحة. وتتفق هذه النتائج مع رأي (سكران، 2003) الذي أشار إلى أهمية تبني فكر تربوي بديل للفكر البراجماتي، يأخذ بعين الإعتبار فلسفة إجتماعية تلائم واقعنا، وأن تكون غايات التربية تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين. ويضيف بأن الدين، والقيم الأخلاقية بحاجة ماسة للتربية نظرا" لسوء فهم، وسوء توظيف قيمنا الإسلامية الأصيلة، ولسيادة القيم المادية، ومظاهر الفساد الإجتماعي من عنف، وتعصب، ونفاق. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قواقزة، 2004)، إذ أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الوعي بالفلسفة التربوية الأردنية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين أن البعد الديني إحتل المرتبة الأولى. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (السورطي، 2003) التي بينت أنه يوجد دور إغترابي للتربية في الوطن العربي يتمثل في إقتصار معنى الحياة على القيمة الإقتصادية.

أما فيما يخص الأزمة رقم (16) "ينتشر التنافس السلبي كأسلوب في الأسواق والعمل والحياة"، فقد حصل الأساس الفلسفي "التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.68)، وقد يعزى ذلك لأهمية اعتماد قيم العمل، والجدارة، والكفاءة

كمقياس للتنافس. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "التعاون والعمل كفريق واحد " بمتوسط حسابي بلغ (4.64)، ويعزى ذلك إلى أهمية التعاون وتحمل المسؤوليات لتحقيق التنمية الشاملة، وتتفق هذه النتائج مع رأي (اليماني، 2009)، إذ يشير إلى أن منظومة القيم التي يجب أن نتحلى بها تشمل العمل، فالعمل قيمة، ووسيلة للإنتاج، والتنمية الشاملة.

وفيما يتعلق بالأزمة رقم (17) "تسود في المجتمع نظرية الغرائز، وإشباع الرغبات وعلى رأسها الغريزة الجنسية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "إتباع مبادئ الدين الاسلامي الحنيف" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.65)، ويعزى ذلك لأهمية الدين في تنظيم شؤون حياة الناس، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (إبراهيم، 1999) التي أشارت إلى أهمية تركيز الأهداف التربوية على بناء الإنسان المؤمن بالله، وبكتبه، ورسله، والمحب للحرية، والذي لا تسيطر عليه الغرائز، والشهوات المادية.

وفيما يخص الأزمة رقم (18) " إن تعدد الفلسفات السائدة، والابتعاد عن الفلسفة الإسلامية أدى لزعزعة القيم وخلق جيل ليس لديه هوية واضحة المعالم"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تبني التصور الإسلامي للحياة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.59)، ويعزى ذلك إلى أن تشتت الفكر بين العلمانية، والمادية، والروحانية، وعدم ربط الدين بالحياة، وقصره على الشعائر الدينية أدى لزعزعة القيم، بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى" بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وقد يعزى ذلك لإبتعاد الفرد عن الممارسة الفعلية للآداب والعادات الإيجابية الإسلامية، وقد يعزى ذلك أيضا" لأهمية الإنفتاح على الثقافات الأخرى واكتساب القيم المستقبلية التي يتطلبها الواقع العربي والواقع العالمي، والإستفادة منها بما يتلاءم مع مجتمعنا، وتتفق هذه النتائج مع رأي (إبراهيم، 1999) التي أشارت إلى أن من أسباب أزمة التربية العربية الغزو الثقافي، إذ أن التربية لم تنبثق من حاجات المجتمع العربي، وواقعه، إذ عمل بعض المفكرين العرب على نقل الأفكار التربوية الغربية التي نشأت لتعالج مشكلات المجتمع الغربي، وإزدواجية التوجيه، أي تشتت الفكر بين العلمانية، والمادية، والروحانية الدينية، وهذا أدى إلى تأكيد التربية على المادية،

وإهمالها للبعد الروحي، مما أي لزعزعة القيم. كما تتفق هذه النتائج مع رأي (فرحان، 1986) الذي أشار إلى أن أزمة الدين، والعلمانية هي أزمة فكرية، وثقافية، وتبرز في إهتزاز القيم، وأدت لأزمة تربوية تتعلق بإيجاد الشخصية العربية الإسلامية التي تجمع بين الأصالة، والمعاصرة، ولأزمة تتعلق بالأمن الثقافي، ولأزمة التخلف العلمي، والتكنولوجي، والإقتصادي، والإجتماعي. كما وتتفق هذه النتائج مع رأي (حسين، 2003) الذي أشار إلى أنه من أجل التصدي لأزمة إضطراب مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي ينبغي إيجاد الشخصية العربية الإسلامية المنضبطة، والمتوازنة، والملتزمة بالقيم، والعادات، والتقاليد الجيدة، وإعتماد المنهج العقلاني، والإيمان بقيمة الإنسان، وحقوقه، والإنفتاح الواعي على الحضارات. كما وتتفق مع دراسة (الزيود، 2004)، إذ أظهرت النتائج وجود صراع قيمي وبدرجة عالية في ضوء التغيرات المعاصرة، لدى الشباب الجامعي في الأردن في مجالات الدراسة الأربعة، وهي المجال الإجتماعي، والثقافي الفكري، والإقتصادي، والسياسي. كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد الدايم، 1983) التي هدفت لتنمية وإحياء وتجديد الهوية الثقافية العربية الإسلامية، من خلال تجديد التراث، وربطه بالحاضر، والمستقبل، ودمجه بالحضارة العلمية التكنولوجية الحديثة. والتي هدفت أضا" لتحقيق التكامل، والترابط بين التنمية الإقتصادية، والثقافية، والإجتماعية، وتنمية قوى الإبداع لدى المواطن العربي. كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة (نوفل، 1985) التي توصلت إلى نتيجة مفادها، أنه إذا أردنا أن نبني فكرا" تربويا" حقيقيا"، لا بد من أن يكون فكرا" نابعا" من واقع المجتمعات العربية، وليس منقولا" عن فلسفات أخرى، وأن يهدف إلى تغيير واقع العالم العربي، كما أنه يجب الإنفتاح على الفكر التربوي العالمي. كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الجابري، 2001) التي بحثت إشكالية الأصالة والمعاصرة في الفكر العربي الحديث، والتي أوصت بإعادة كتابة التاريخ الثقافي العربي بروح نقدية، ورؤية عقلانية تاريخية من أجل إعداد التربة لتأصيل المعاصرة، ووضع أسس التقدم، والتطور. كما وتتفق هذه النتائج مع (دراسة الرقب) التي أوصت بنشر الوعي الثقافي، وتوضيح مبادئ الثقافة الإسلامية، والإهتمام بالتربية لتجنب أزمة الهوية الثقافية. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Asike, 1996) التي أوصت ببناء ثقافة أفريقية تحسن من نوعية الحياة والمجتمع، وحاجة لطريقة جديدة في الفتكير تساعد على التخلص من حالات الإغتراب.

وفيما يخص الأزمة رقم (19) "يسود التيار السلوكي في الجامعات الرسمية الأردنية، ويتسم هذا الفكر بتبني أنموذج الآلة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تربية الإنسان لتغيير الوضع القائم للأفضل كي لا يكون أسيرا للمثيرات البيئية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.59)، ويعزى ذلك لأهمية التخلص من هذا الفكر لأن التيار السلوكي يعامل الإنسان وكأنه عاجز يعيش أسيرا" للمثيرات البيئية دون أن يكون له دور ايجابي لتغيير الوضع القائم. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إكساب الإنسان السلوك العقلاني للتفكير في أمور الحياة كافة، ولا سيما السيطرة على غرائزه، واشباعها وفقا لما يقتضيه الشرع" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، ويعزى ذلك لأهمية غلبة العقل على الغريزة. وتتفق هذه النتائج مع رأي (بدران، 2007)، إذ أشار إلى أن من مظاهر أزمة الفكر التربوي العربي سيادة التيار السلوكي الذي يتبنى نموذج الآلة، أي أن السلوك ميكانيكي في طبيعته، وينظر للإنسان بصفته كائن راد للفعل، بمعنى أنه يتنظر المثير ثم يستجيب، ويعامل الإنسان وكأنه عاجزا" يعيش أسيرا" لمثيراته البيئية، دون أن يكون له دور إيجابي لتغيير الوضع القائم، كما ويرفض هذا التيار المفاهيم غير القابلة للملاحظة الحسية كالإدراك، والتفكير، والإبتكار، والإرادة، وتحقيق الذات، والآمال، والوجدان.

وفيما يتعلق بالأزمة رقم (20) "لا يفعل الأفراد مضمون قول الرسول صلى الله عليه وسلم (طلب العلم فريضة على كل مسلم)"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.68)، ويعزى ذلك لدور الكفاية المعرفية في ضمان فرص العمل، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (الرشدان، 2004) الذي أشار إلى أن من أهداف التربية الإسلامية التعلم من أجل العمل، وإتقان المهنة، وإكتشاف الحقيقة. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبيدات، 1998) التي أوصت بتوفير وسائل عمل في المدارس لزيادة إكتساب الطلبة قيم المجال العلمي، إذ بينت الدراسة أن قيم المجال العلمي وأهدافه جاءت في المرتبة الأخيرة عند المعلمين، والطلبة.

وفيما يخص الأزمة رقم (21) "هنالك سيادة للعلاقات التسلطية في المجتمع"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "نشر ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية تطبيق مبادئ الديمقراطية في التربية العربية، بينما جاء في المرتبة

الثانية الأساس الفلسفي "التركيز على الفكر التربوي الاسلامي المتسامح غير التسلطي" بمتوسط حسابي بلغ (4.62)، ويعزى ذلك لأهمية فهم التراث العربي الإسلامي فهما مجددا، وتتفق هذه النتائج مع رأي رضا (2004) الذي أشار إلى أن من القيم المهيمنة في الثقافة العربية قيم الظلم، والقوة، والتجبر والتي بلغت ذروتها في إنجاب قيمة التطرف، على الرغم من أن الإسلام شرع للناس الطريق الوسطى لحل مشاكل المجتمع. ويكمن الحل لهذه الإشكالية من خلال ثقافة الحوار، وتهيئة المتعلم ذهنيا" ونفسيا" لتقبل الرأي الآخر، وعدم توقع تطابق الأفكار، والقيم، وسن التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم. كما وتتفق هذه النتيجة أيضا مع رأي (أبو سليمان، 2004) الذي أشار إلى تشوه الخطاب الديني، إذ يتم التركيز على الترهيب المتجسد في أهوال القبر، ويوم الحشر الذي ينتظر المؤمنين عقابا" لهم على كل خطيئة يرتكبونها سواء" كانت صغيرة، أو كبيرة.

وفيما يتعلق بالأزمة رقم (22) "انعدام الحوار بين فئات المجتمع وإتجاهاتهم"، حصل الأساس الفلسفي "تفعيل التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم" على متوسط حسابي عالى بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية التسامح الفكري واحترام الرأي الآخر. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتعيش مع الآخرين" بمتوسط حسابي أدنى بلغ (4.58)، ويعزى ذلك لأهمية التفاهم مع الآخرين كي لا تسود نزعة العنف والتعصب، وتتفق هذه النتائج مع رأي أبوسليمان (2004) الذي بين أن حل هذه الإشكالية الثقافية يتم من خلال الحوار العقلاني بين كافة التيارات الفكرية العربية الدينية، والعلمانية. ومن خلال الحرية المنضبطة وفقا" للحدود، والقواعد التي يقرها المجتمع في حدود المصالح المشتركة للجميع، وإحترام حق كل مواطن في إبداء رأيه.

أما فيما يخص الأزمة رقم (23)، "هنالك سيطرة للنظام السمعي البصري على النظام الثقافي في عصر العولمة"، فقد حصل الأساسين الفلسفيين "قيام مؤسسات المجتمع كافة بتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية لدى الأفراد" و "إعداد البرامج النفسية والتربوية التي تبين آثار الإعلام السلبية في الناشئة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.57)، وتعزى أهمية تكاتف جهود مؤسسات المجتمع للتصدى للآثار السلبية للإعلام ومن أجل خلق مواطن منتمي ومؤمن بدينه ومطبق لتعاليم الدين، كما وتعزى أهمية اعداد البرامج التي تبين آثار الإعلام السلبية لأنه يتم توظيف القوى الاعلامية من فضائيات وانترنت في بث قيم غريبة لا تناسب ثقافتنا وتلحق

الضرر بالقيم والأعراف وتشكل خطرا" على تربية النشء. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إستخدام التقنيات الحديثة (التلفاز والإنترنت) كوسائل تربوية فعالة لإكتساب القيم الايجابية العالمية التي لا تتعارض مع ديننا الاسلامي الحنيف" بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، ويعزى ذلك لأهمية استعمال وسائل الإعلام بطريقة ايجابية للتثقيف ونشر الثقافة وتعزيزها وتعديلها واثرائها، وتتفق هذه النتائج مع رأي (ناصر، 2004) الذي أشار إلى أن مؤسسات الضبط الإجتماعي تشمل الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، والأجهزة العامة الرسمية، والأهلية كالإذاعة، والتلفاز، والنشرات الرسمية، والصحافة، ودور النشر، والنوادي، والجمعيات العامة، والمكتبات، والمسرح، ولكي يكون الضبط الإجتماعي في أعلى فعالياته ينبغي أن تكون المعلومات، والأفكار التي تنشرها متماثلة، ونابعة من تراث المجتمع، وعقيدته. كما وتتفق هذه النتائج مع رأي (الجابري، 1997) الذي أشار إلى أن الإعلام بوسائله المختلفة المرئية، والمسموعة، والمقروءة له أثر في توجيه السلوك، إذ يؤدي لإكتساب الناس، أو لإمتناعهم عن سلوك معين، ولذلك يجب أن يركز الإعلام المحلي على القضايا الفكرية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية، والثقافية، والقيمية، وعلى تراث الأمة العربية والإسلامية، وإنتقاء المواضيع المفيدة، والإيجابية التي تنشرها الصحف الأجنبية، وتبثها القنوات الأجنبية على المحطات الفضائية. كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد الدايم، 1983) التي بينت أن وسائل التخطيط لبناء الثقافة العربية تشمل حفظ التراث الثقافي القومي، وتوفير المناخ اللازم للإبداع الثقافي، وربط السياسة الثقافية بالسياسة الإعلامية

البعد الديني والإنساني (جدول 7)

فيما يخص الأزمة التربوية رقم (24) "لا تراعي التربية في المجتمع الموازنة بين حاجات الجسم وحاجات الروح وبين العمل للدنيا والعمل للآخرة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "الحرص على التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.63)، ويعزى ذلك إلى أن الدين الإسلامي يدعو للعمل للآخرة والسعي لإعمار الحياة الدنيا، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (النوري وعبود، 1976) الذي أشار إلى أن الحضارة الإسلامية إزدهرت عندما كان يفهم الدين بأنه دين عقل، وعلم، وتقدم، وأن الحياة فيه هي الطريق للآخرة، وحصل التخلف ابتداء" من القرن الثالث عشر الميلادي عندما صار الإسلام يفهم على أنه عمل

للآخرة وحدها، وعلى أنه زهد في الحياة الدنيا، وتصوف. ولذلك فالمشكلة تكمن في إقامة التوازن بين حاجات الجسم، وحاجات الروح، وبين العمل للدنيا، والعمل للآخرة، وبين تعميرالدنيا، والحصول على ثواب الله، والإنسان لا يستطيع إقامة هذا التوازن بدون التربية.

أما فيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (25)، "تسود في المجتمع مفاهيم اللاعقلانية والخرافية والشعوذة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "إتباع المنهج العقلاني في التفكير ومحاربة الخرافة والشعوذة" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.65)، ويعزى ذلك إلى أن الإسلام دين عقل، واقتناع، وعلم، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (ابو سليمان، 2004) الذي أشار إلى أن من مظاهر أزمة التربية إنتشار الشعوذة، والخرافة وهو أمر مناقض للعقيدة الإسلامية، ولشروط تقدم الأمم التي تدعو إلى التفكر، والأخذ بالأسباب. وإن لجوء الآباء للأساليب التربوية التي تعتمد على الخرافات من أجل ضبط سلوك الطفل قد تؤثر على بنائه النفسي بشكل سلبي، وتؤدي لقتل روح المغامرة، والمبادرة.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (26) "يسود في المجتمع الفكر الذي يؤكد الجبرية والقدرية والتواكل وأن الإنسان مسير وليس مخير"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تنمية روح المسؤولية والمبادرة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.71)، ويعزى ذلك لأهمية تحمل المسؤولية والمبادرة، فالإنسان مسؤول عن تصرفاته، بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي "إستخدام المنهج العلمي والبحث عن الأسباب لحل المشكلات" بمتوسط حسابي بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية منهجية التفكير العلمي التي تؤهل الفرد لفهم الطبيعة والحياة والسيطرة عليها. وجاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "تربية الانسان ليكون مستعدا للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة" بمتوسط حسابي بلغ (4.65)، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (عبد الدايم، 1991) الذي أشار إلى أن السبيل للنهضة يكون من خلال عقلنة النظام الإجتماعي، والثقافة العربية، والإنسان العربي، ومن خلال فهم التراث العربي الإسلامي فهما" مجددا"، وتفنيد مزاعم الجبرية، واللاعقلية، والسحرية، والتسلطية، والإتباعية، ومن خلال تكوين القدرة العلمية، والتقنية، وبث روح البحث العلمي.

أما فيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (27) "الفهم الخاطئ للدين في المجتمع أدى لأزمة تربوية، إذ أن التراث الذي نتعلمه يعطي الأولوية للنقل على العقل"، حصل الأساس الفلسفي

التربوي المقترح "قراءة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.64)، ويعزى ذلك لأهمية قراءة الإسلام بصورة صحيحة من خلال مبادئه الأصلية لأن بعض أهل النقل أكدوا على مبدأ الجبر في مسألة الإرادة الإنسانية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1987) الذي أشار إلى أن الإسلام أراد إشتراع العقلانية في فهم علاقة الإنسان بالكون والمجتمع، ولكن بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ظهرت بوادر التخوف من الرأي، وحدث الإنشطار بين أهل الحديث (أهل النقل)، وأهل الرأي (أهل العقل). وفي عصر الخليفة القادر بالله رفض النقليون السببية مما جعل من الممكن رد كل شيء إلى الغيب، وإلى الإرادة غير الإنسانية.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (28) "يعاني الأفراد في المجتمع من الصراع بين القيم السائدة وقيم التراث العربي الإسلامي"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "تعليم الأفراد السلوكيات الاسلامية الإيجابية" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.67)، وقد يعزى ذلك لأزمة الهوية الثقافية العربية، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الرقب، 2006) الذي أشار إلى أن أزمة الهوية هي أزمة تربوية، وثقافية، وأن الأمة بحاجة للإصلاح الفكري، والثقافي نظرا" لتنوع مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي (الإسلام، والعلمانية والإشتراكية)، وأوصت الدراسة بنشر الوعي الثقافي، وتوضيح مبادئ الثقافة الاسلامية، والإهتمام بالتربية لتجنب أزمة الهوية الثقافية. كما وتتفق مع دراسة (الزيود، 2004)، إذ أظهرت النتائج وجود صراع قيمي وبدرجة عالية في ضوء التغيرات المعاصرة، لدى الشباب الجامعي في الأردن في مجالات الدراسة الأربعة، وهي المجال الإجتماعي، والثقافي الفكري، والإقتصادي، والسياسي.

أما فيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (29) "أساس التفاضل بين الناس في المجتمع الحسب والنسب والمال"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تقدير الأفراد ومكافأتهم وفقا لإنجازاتهم الإنتاجية" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.65)، ويعزى ذلك لأهمية المساواة في التعامل مع الجميع بغض النظر عن الحسب والنسب، وهذا يتفق مع رأي (الرشدان، 2004)، الذي أشار إلى أن الديمقراطية من منظور الفكر التربوي الإسلامي تشمل تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص، وهذه تتضمن العدل (العدل في الحكم بين الناس، والعدل بين الأبناء، والعدل بين الزوجات، والعدل بين المسلمين، وبين أتباع الأديان الأخرى)، والمساواة الإنسانية (أساس

التفاضل بين المسلمين التقوى، والمساواة في التعامل مع الجميع بغض النظر عن الحسب، والنسب). كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الرشدان، 2003) التي أوصت بترسيخ الوعي، والإيمان بأهمية تطبيق المبادئ والقيم الديمقراطية في جميع المجالات التربوية.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (30) "تنتشر بين أفراد المجتمع مقولة (لا يفتى ومالك في المدينة)، ويعتقد البعض بأنها إنعكاس للعملية التلقينية الفوقية في التربية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "الابتعاد عن السلطوية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.60)، ويعزى ذلك لأن هذه المقولة قد تعزز السلطوية وتقصي الفرد عن إبداء الرأي، على الرغم من أنها صحيحة إن وضعت في إطارها المناسب. وجاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، ويعزى ذلك لأن حرية الفهم والأخذ بالأسباب تؤدي للتخلص من النزعة السلطوية، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1987) الذي أشار إلى أهمية الحرية، إذ تنتشر مظاهر التسلط في الحياة العربية، وفي العائلة، والمدرسة، والنظم السياسية. ومن المقولات التي قد تعزز النزعة السلطوية، وتقصي الفرد عن إبداء الرأي مقولة "لا يفتى ومالك في المدينة"، و "من لا شيخ له فشيخه الشيطان". وإن المخرج من هذه الإشكالية يكمن بعدم اللجوء للعملية التلقينية في التربية التي لا تأخذ بعين الإعتبار السببية، وحرية الفهم.

أما فيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (31) "يعاني الأفراد في المجتمع من صراع بين الإلتزام بتعاليم الدين وتطبيقها في السلوك اليومي، أو التحرر والسلوك وفق الرغبات والميول الشخصية" ، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تنمية الوازع الديني عند الأفراد" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.71)، وقد يعزى ذلك لإضطراب مرجعية الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "تنمية جوانب شخصية الإنسان كافة" بمتوسط حسابي بلغ (4.65)، وقد يعزى ذلك لأن هدف التربية تثقيف الفرد وتطوير امكانياته لكي يكتسب القيم المستقبلية، وتتفق هذه النتائج مع رأي (عبد الدايم،1991) الذي أشار إلى أن من أسباب الأزمة الثقافية العربية، وأزمة الإنسان العربي الصراع ما بين القيم التقليدية المتخلفة، والقيم المستقبلية التي يتطلبها الواقع العربي، والواقع العالمي، والصراع ما بين القيم المتخلفة، و قيم التراث العربي الإسلامي، والتي تتجلى بإبتعاد الفرد عن المارسة الفعلية للآداب، والعادات الإيجابية التي نجدها في التراث العربي الإسلامي.

البعد السياسي (جدول رقم 8)

وفيما يخص الأزمة رقم (32) "يسمح لعدد قليل من أفراد المجتمع بالمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "اعتماد معيار الجدارة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.70)، ويعزى ذلك إلى أهمية التركيز على كفاءة الأداء من أجل التنمية والتطور وللقضاء على الفرقة والتظالم، بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني" بمتوسط حسابي بلغ (4.45)، ويعزى ذلك لأهمية الدور الذي من الممكن أن تقوم به هذه المؤسسات في تنمية المجتمع، وجاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "تفعيل الأحزاب السياسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الدور التربوي الذي من الممكن أن تقوم به الأحزاب السياسية في حال مشاركتها في الحياة السياسية والاجتماعية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الرشدان، 2003) الذي بين أن أبرز المجالات التي لم يتم التركيز عليها في فلسفة التربية والميثاق الوطني الأردني هي عدم التمييز على أساس العشيرة، والمركز الإجتماعي، والإقتصادي والمنطقة الجغرافية، ومقاومة الظلم والإستغلال، ونبذ جميع أشكال التعصب والتمييز، وإحترام المهن المختلفة. كما وتتفق مع رأي (رضا، 1987) الذي بين إشكالية النزعة الفردية مقابل حكم المؤسسات، إذ يتوجب مواجهة النزعة التسلطية من خلال التربية على التفكير الحر، وإحترام الرأي الآخر. وإشكالية المحسوبية مقابل الكفاءة الفردية، إذ يتوجب إعداد الأفراد لرفض المحسوبية، والإعتماد على النفس. وإشكالية القبلية مقابل التعاقد الاجتماعي، إذ يتوجب إستبدال المؤسسة القبلية بنظام إجتماعي أكثر عقلانية، يقوم على العلاقات التعاقدية المتكافئة. كما تتفق النتائج مع رأي (حسين، 2003) الذي أشار إلى أهمية إعتماد المنهج العقلاني، والإيمان بقيمة الإنسان، وحقوقه، والإنفتاح الواعي على الحضارات، وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني، والإنتقال من مبادرات الأفراد المثقفين إلى مبادرات المؤسسات الثقافية.

أما فيما يخص الأزمة التربوية رقم (33) "إن عدم تبني التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء من التربية العامة لكل طالب في المجتمع يؤدي لأزمة إجتماعية ووطنية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "إعتماد التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء لا يتجزأ عن التربية العامة" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.27)، ويعزى ذلك لأهمية التربية العسكرية

والتدريب الميداني في إعداد المواطنين للدفاع عن الوطن والإعتماد على أنفسهم، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (فرحان، 1986) الذي أشار إلى أن إحدى الحلول المطروحة من أجل التنمية والنهضة هي التربية العسكرية للطلبة.

وفيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (34) "ليس هناك تعزيز للقيم الديمقراطية في المجتمع"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية)" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.57)، ويعزى ذلك لأهمية تكوين وترسيخ النزعة الديموقراطية، وتوافقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليها دراسة (الرشدان، 2003) التي أوصت بضرورة تقويم وتطوير فلسفة التربية، والميثاق الوطني في الأردن في ضوء المتغيرات السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية، مع التركيز على ترسيخ الوعي والايمان بأهمية تطبيق المبادئ، والقيم الديمقراطية في جميع المجالات التربوية.

أما بخصوص الأزمة التربوية رقم (35) "فقد الناشئة في المجتمع الأمل بالوحدة العربية وبمقوماتها الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تقوية أواصر المحبة والأخوة بين أبناء وأنظمة الدول العربية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.58)، ويعزى ذلك لأهمية تقوية العلاقات العربية. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "العمل ما أمكن سياسيا" ودبلوماسيا" لإيجاد الوحدة العربية الثقافية والتربوية والإقتصادية والسياسية والإجتماعية" بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، ويعزى ذلك إلى أن الوحدة رمز القوة، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (بدران،2007) الذي أشار أن الوحدة العربية حل حتمي في ظل النظام العالمي الجديد، إذ أن المعيار السائد هو القوة، وهذه تعني الوحدة، والعلم، والإقتصاد.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (36) "يوجد إنفصام بين النخبة الفكرية، والنخبة السياسية، ورجال الأعمال في المجتمع"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي)" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.69)، وقد يعزى ذلك لأهمية تبادل الأفكار ما بين النخب المشار إليها من أجل التخطيط والتقدم والتنمية. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إعطاء الفرصة للأساتذة في الجامعات لنشر الثقافة العربية في الدول الغربية من خلال التبادل الثقافي" بمتوسط حسابي

بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية التبادل الثقافي الدولي ولأهمية نشر اللغة العربية في الخارج. وقد جاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "إهتمام الدولة بمشاريع رجال الأعمال الأردنيين خارج الوطن وتقديم التسهيلات لهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، ويعزى ذلك لأهمية هذا الأمر في التنمية الإقتصادية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد الدايم،1983) التي هدفت إلى تحقيق ديمقراطية الثقافة، وتحقيق التكامل والترابط بين التنمية الإقتصادية، والتنمية الثقافية، والإجتماعية، وتنمية قوى الإبداع لدى المواطن العربي.

البعد التعليمي التربوي (جدول 9)

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (37) "تركز التربية والمناهج الدراسية وطرق التدريس على تنمية العقل أكثر من الجوانب الأخرى الجسدية والنفسية والروحية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "العناية بذوي المواهب" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.71)، وقد يعزى ذلك إلى أن التعليم التلقيني يؤدي لحجر العقل. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساسين الفلسفيين "تطوير مهارات التفكير العليا لدى الناشئة" و "تنمية الطلبة ذهنيا"، وبدنيا"، ووجدانيا"، وروحيا" بمتوسط حسابي بلغ (4.69)، وتعزى أهمية تطوير مهارات التفكير العليا لأنه يوجد قصور في التربية والتعليم، إذ يتم التركيز في التعليم على المعلومات وحشوها في ذهن الطلاب، بينما تعزى أهمية تنمية الطلبة ذهنيا"، وبدنيا"، ووجدانيا"، وروحيا" إلى أنه يجب اعادة بناء الإنسان معرفيا"، ونفسيا"، ووجدانيا"، إذ أن المعرفة وحدها لا تكفي لتغيير الإنسان، وقد جاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتكون ولتشارك الآخرين" بمتوسط حسابي بلغ (4.63)، ويعزى ذلك لأهميةالقضاء على التطرف المعرفي، والسلوكي، وأحادية التفكير، والتعصب الديني، والفكري، وتتوافق هذه النتائج مع رأي بدران (2007) الذي أشار إلى أن من مظاهر أزمة التعليم الفصل ما بين التعليم والعمل، والتلقين، إذ يتم التعليم بإتجاه واحد من المعلم إلى الطالب، وعلى أساس هذه الطريقة لا تتكون لدى الطلاب الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم الذاتي، ويتم إختزال التعليم في عمليات التذكر، والإسترجاع التي لا تسمح بتغيير الواقع. ومن سلبيات الطريقة التلقينية أنها تعمل على إنماء التطرف المعرفي، والسلوكي، وتؤدي لتكريس أحادية التفكير، والتعصب الفكري، والديني، والسياسي، وتقتل الفكر، والإبداع،

كما أن التعليم التلقيني يؤدي لتكوين مواطنين قنوعين، وسلبيين يخافون التغيير، ويفسرون الظواهر بأسباب غيبية، وقدرية.

أما بخصوص الأزمة رقم (38) "تضيع المقررات الدراسية ما بين المنطق العلمي والمنطق الغيبي"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "اتباع المنطق العلمي في مناهج التاريخ واللغة والاجتماع كما هو الحال في معالجة المواد العلمية لقضايا الكون والانسان وربطها بعللها الطبيعية بدلا من العلل الغيبية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.56). بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "تضمين المنهاج مواضيع دراسية مستقاة من العلوم الطبيعية والانسانية" بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وقد يعزى ذلك إلى أن غياب الخيار العلمي في المناهج أدى لإضطراب التفكير بين السببية والغيبية، كما أدى أيضا لإلغاء الأسلوب التعليلي في فهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية، وتتوافق هذه النتيجة مع رأي (رضا، 1987)، الذي أشار إلى إضطراب المقررات الدراسية ما بين المنطق العلمي، والمنطق الغيبي مما أدى لتأييدنا للأمور الحالية، أو معارضتها بشواهد من الماضي. ومما أدى أيضا" لإضطراب تفكيرنا بين السببية، والغيبية. وبناء" على ذلك يتوجب تقييم المناهج العربية وفقا" لمناهج الأمم المتقدمة علميا"، وتكنولوجيا".

وفيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (39) "يركز المربون في المجتمع على تقويم التحصيل المعرفي للطالب"، حصل الأساس الفلسفي التربوي المقترح "تقويم التحصيل المعرفي، والنمو الإنفعالي، والنمو الإجتماعي لدى الطالب" على متوسط حسابي عالي بلغ (4.54)، ويعزى ذلك لأهمية إتباع المنحى المتكامل في تقويم شخصية الطالب العربي من حيث نموها العقلي، والروحي، والإجتماعي، والوجداني، والجسمي بصورة متوازنة، وتتفق هذه النتيجة مع رأي (فرحان، 1986) الذي أشار إلى أن التربية العربية تعاني أيضا" من الأزمات الآتية في مجال القياس، والتقويم التربوي، إذ أن هنالك عدم إهتمام بتقويم نمو الإتجاهات، والقيم، إذ يميل المربون إلى التركيز على تقويم التحصيل المعرفي للطالب على حساب تقويم النمو الروحي، والإنفعالي، والإجتماعي.

وفيما يخص الأزمة رقم (40) "عدم عمل مؤسسات التربية في المجتمع على تنمية طاقات الطفل، وبنائه النفسي، والوجداني، ومقدراته المعرفية"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "إتباع مبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب، والمودة، والعدل، واحترام الطفل بعيدا" عن الترهيب والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.69)، ويعزى ذلك لأهمية العناية بالتربية النفسية للأطفال. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساسين الفلسفيين "تنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (العقلانية)"، ويعزى ذلك لأن العقلانية تؤدي للتنمية والتطور، و"دمج المتعلم في الحياة" بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، ويعزى ذلك لأهمية التعايش، والتسامح، فالإنسان لا يعيش بمفرده. وتتفق هذه النتائج مع رأي (أبوسليمان، 2004) الذي أشار إلى أن من مظاهر أزمة التربية أن الكثير من الآباء يهتمون فقط بلقمة العيش، وتكديس الأموال مهملين دور الأسرة الجوهري في تنمية طاقات الطفل، وبنائه النفسي، والوجداني، وقدراته المعرفية، وتوجيهه، وتحديد أثر وسائل الإعلام عليه .كما أن المناهج، والوسائل التربوية لا تركز أيضا" على البناء النفسي، والوجداني للطفل . وتتوافق هذه النتائج أضا" مع دراسة (Hill, 1994) التي بينت أن تلبية إحتياجات الطالب، تؤدي للتقدم العلمي والتطور التقني.

أما فيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (41) "عجزت مؤسسات التربية في المجتمع عن بناء الإنسان المفكر الطموح، والمبدع، وزادت مظاهر الغش، والكذب، والنفاق، والخداع، والإستغلال"، حصل الأساسان الفلسفيان التربويان "تنمية حب القراءة والإطلاع، وتشجيع التعلم الذاتي" و"تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والإهتمام بالمبدعين" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.72)، ويعزى ذلك لأن القراءة والتعلم الذاتي من الممكن أن تؤدي للإبداع والإبتكار، والإعتماد على الذات في حل المشكلات. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "إعداد الانسان الصالح الملتزم دينيا" بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، ويعزى ذلك لأهمية الدين في التربية الأخلاقية. وتتفق هذه النتائج مع رأي (إبراهيم، 1999) التي أشارت إلى أن إخفاق التربية العربية في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها أدى لعجز التربية عن تحديد حاجات المجتمع، وعن تدريب، وتأهيل القوى العاملة مما أدى لظهور البطالة، وقلت إنتاجية الفرد،

والمجتمع، وزادت مظاهر الإستهلاك. كما وفشلت في تهذيب سلوك الأفراد، إذ زادت مظاهر الغش، والكذب، والنفاق، والخداع، والإستغلال، والأنانية. كما لم تستطع التربية العربية تكوين العقل المتسائل الذي يؤدي للإبداع، والإبتكار، والإعتماد على الذات في حل المشكلات.

وفيما يخص الأزمة التربوية رقم (42) "عدم الإرتباط بين العلم والعمل، وتدريب وتأهيل القوى العاملة"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "تحديد حاجات المجتمع من القوى المؤهلة في شتى مجالات الحياة من أجل التنمية والتقدم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.66)، ويعزى ذلك لأهمية الإرتباط بين العلم والعمل من أجل القضاء على البطالة، ومن أجل التنمية والتقدم. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "ربط التعلم بقطاع الخدمات الإنتاجية لتجنب الأزمة في الأمن الغذائي، والصناعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وقد يعزى ذلك لأهمية توجيه التعليم بيئيا"، ووظيفيا" لإكتشاف البيئة، واستغلال مواردها، وتطويرها. وقد جاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "تعليم الطلاب ما يريدون ويرغبون" بمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وقد يعزى ذلك لأهمية إختيار الطالب للمؤهل الذي يود الحصول عليه، من أجل مزاولة مهنة المستقبل. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (السورطي، 2003) الذي بين أن من أهم أسباب الدور الإغترابي للتربية هو ضعف تكافؤ الفرص التعليمية الذي قد يؤدي للتسرب من المدرسة، والرضوخ، والهجرة. كما تتفق مع رأي (فرحان،1986) الذي أشار إلى أنه من الممكن مواجهة الأزمة التكنولوجية من خلال إستيعاب علوم العصر، والتكنولوجيا الحديثة في مناهج التعليم، ومن ثم إستنباتها في بيئتنا، و مواجهة أزمة الأمن الغذائي من خلال توجيه التعليم بيئيا"، ووظيفيا" لإكتشاف البيئة، وإستغلال مواردها، وتطويرها، ومواجهة أزمة العدالة الإجتماعية من خلال التأكيد على مفاهيم التربية الإجتماعية مثل أداء الواجبات، وتحمل المسؤوليات، والتعاون.

وفيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (43) "عدم حسبان التعليم هدف التحديث"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.81)، ويعزى ذلك لأن التقدم الثقافي والعلمي يتحقق أيضا من خلال توفر عدد كبير من العلماء والباحثين، كما وقد يعزى ذلك أيضا إلى ان التربية يجب أن تعمل على بناء الإنسان المفكر والطموح والمبدع الذي يسعى للإرتقاء بأمته وحضارتها. بينما جاء في المرتبة الثانية "توفير

الرعاية، والدعم اللازم للأبحاث العلمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.69)، ويعزى ذلك لأن السبيل للنهضة والتقدم هو تكوين القدرة العلمية والتقنية وبث روح البحث العلمي. وجاء في المرتبة الثالثة الأساس الفلسفي التربوي "ربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية" بمتوسط حسابي بلغ (4.68)، ويعزى ذلك لأهمية التجسير بين النظرية والواقع، وتستطيع المدرسة المساهمة بهذا الخصوص من خلال ادخال العمل اليدوي، والمهني، والفني، والتقني في صلب المناهج ومن خلال ربط الدراسات الأكاديمية النظرية بالدراسات العملية التطبيقية. وتتفق هذه النتائج مع رأي (عبد الدايم، 1991) الذي أشار إلى أن من معالم أزمة الواقع العربي تخلف الإبداع، وجموده في كافة ميادين الحياة الفكرية، والأدبية، والدينية، والإجتماعية، والإقتصادية، وضعف الروح العلمية، والتفكير العلمي، وعجز المجتمع العربي عن دخول الثورة العلمية التكنولوجية. وضعف النظرة المستقبلية، إذ أن التخطيط للمستقبل ما زال متعثرا" بسبب البنية الإجتماعية، والفكرية الرافضة للتخطيط. وضعف النخبة، إذ يوجد في الوطن العربي عدد قليل من العلماء مقارنة" بعدد السكان، وهذا يشير لقصور النظام التربوي عن تكوين النخبة، والإهتمام بذوي المواهب، والطاقات الخلاقة. وضعف القدرة التنظيمية، إذ نجد في واقع الوطن العربي عجز إداري يؤدي لعدم الإستخدام الأمثل للطاقات المادية، والمالية، والبشرية. فهناك إهمال للكثير من الطاقات الفكرية، والعلمية، والتقنية، وبطالة لذوي الإختصاص.

وفيما يتعلق بالأزمة التربوية رقم (44) "إن عدم تولى الدولة وحدها لمسؤولية التربية والتعليم بسبب ارتفاع النفقات التعليمية في عصر العولمة، أدى لإنتشار المدارس الخاصة التي قد تقدم تعليما أكثر تكلفة وربما جودة في بعض الجوانب لا يقدر عليها سوى الميسورين"، حصل الأساس الفلسفي التربوي "الإعتناء بالوضع الاقتصادي، والإجتماعي للمعلم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.77)، ويعزى ذلك لأهمية تحسين ظروف المعلمين المادية والإجتماعية. بينما جاء في المرتبة الثانية الأساس الفلسفي التربوي "تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية" بمتوسط حسابي بلغ (4.76)، وقد يعزى ذلك لأهمية إعداد المعلمين بصورة جيدة، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشويحات، 1999)، التي أوصت بإخضاع المتقدمين للحصول على إجازة تعليم في المدارس الأردنية لتقييم خاص يقيس مدى إطلاعهم، وإدراكهم لأسس فلسفة التربية، والأهداف العامة المنبثقة عنها، ومبادئ السياسة التربوية الأردنية. كما وتتوافق هذه النتائج مع رأي (أبوسليمان،2004) الذي قال بأن المعلم يعتبر رديف للأسرة، إذ أن المجتمع يعتمد عليه في تعليم الطلاب، وتوجيههم، وتنمية قدراتهم. وأن المعلم لن يستطيع أداء

دوره ما لم يتم توعيته، وتحسين ظروفه المعيشية، ومكانته الإجتماعية، وتزويده بالمناهج الدراسية الفعالة. كما وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (عويدات، 1995) التي بينت أن هنالك مظاهر إغتراب عالية عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن على الأبعاد الخاصة بفقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة، والإنعزال الإجتماعي. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبيدات، 1998) التي أوصت بتوفير وسائل عمل في المدارس لزيادة إكتساب الطلبة قيم المجال العلمي، إذ بينت الدراسة أن قيم المجال العلمي وأهدافه جاءت في المرتبة الأخيرة عند المعلمين، والطلبة.

ويتبين من خلال مناقشة نتائج السؤال الثاني أن أسس الفلسفة التربوية المقترحة تصلح للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين وذلك من خلال بناء إنسان واعي، ومستنير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \geq .05$) على درجة الموافقة على أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيرات (الخبرة، والجنس، والرتبة الأكاديمية)؟

فبالنسبة لمتغير الجنس أظهرت نتائج اختبار t-test ، وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس على جميع أبعاد الدراسة، على الرغم من أن الموافقة كانت عالية لكلا الجنسين، وهذا يظهر في الجدول رقم (10).

وقد بينت النتائج، فيما يخص البعد الاجتماعي والإنساني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير الجنس لأعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (4.63) ، وقد يعزى ذلك لرغبة الذكور في التغيير أكثر من الإناث، إذ أن طبيعة الأنثى ربما تميل للحرص الزائد والتخوف من كل شيء جديد.

وفيما يخص البعد الفكري والمعرفي، أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4.63)، وقد يعزى ذلك لطبيعة

الذكور الذين يرغبون بالتغيير أكثر مع الإناث، إذ أنه من الممكن أن الإناث نظرا" لطبيعتهن لا يقبلن على التغيير خوفا" من السلبيات التي قد تنجم عن التغيير.

أما فيما يخص البعد الديني والإنساني، فقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (4.68)، وقد يعزى ذلك لأن الإناث لا يردن التغيير، ولديهن عادة" التوجه نحو إبقاء الأمور على حالها، خوفا" من التغيير الذي من الممكن أن يجلب بعض السلبيات.

وفيما يخص البعد السياسي، أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الذكور بمتوسط حسابي (4.55)، وقد يعزى ذلك لأن الذكور لديهم التوجه أكثر من الإناث للإقبال على الحياة السياسية والمشاركة فيها.

أما فيما يخص البعد التعليمي التربوي، فقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الذكور بمتوسط حسابي عالي (4.68)، وقد يعزى ذلك لإقبال الذكور على الأفكار الجديدة أكثر من الإناث، بما فيها الأسس الفلسفية التربوية للبعد التعليمي التربوي.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة في الجدول (12)، وجود فروق دالة إحصائيا" تعزى لمتغير الخبرة على جميع أبعاد الدراسة، على الرغم من أن الموافقة كانت عالية لكافة الفئات.

وقد بينت النتائج، فيما يخص البعد الاجتماعي والإنساني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الخبرة لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.70) ، تليه الفئة (أكثر من 5 سنوات – 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.69)، تليه الفئة (5 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، وقد يعزى ذلك لأن الفئتين ذوات الخبرة الأكبر على إطلاع أوسع على لأزمات الواردة في البعد الإجتماعي والإنساني، وعلى ثقة بأن الحلول المطروحة مناسبة. ولكن يجدر الذكر أن درجة الموافقة كانت عالية لكافة الفئات. وهذا يظهر في الجدول (11).

وفيما يخص البعد الفكري والمعرفي بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الخبرة لصالح الفئتين (أكثر من 10 سنوات) و (أكثر من 5

سنوات – 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.69) ، تليه الفئة (5 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وقد يعزى ذلك ربما لأن الفئة الأقل خبرة" ذات إطلاع أقل على الثقافات الأخرى، وربما لأنها لم تقتنع كالفئتين الأخريين باالحلول المقترحة لبوادر الأزمة في هذا البعد ولذلك كانت موافقتها أقل من الفئتين الأخريين. ولكن يجدر الذكر أن درجة الموافقة لكافة الفئات كانت عالية. وهذا يظهر في الجدول (11).

وفيما يخص البعد الديني والإنساني بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير الخبرة لصالح الفئتين (أكثر من 10 سنوات) و (أكثر من 5 سنوات – 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.73) ، تليه الفئة (5 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وقد يعزى ذلك ربما لأن الفئة الأقل خبرة" يراودها القليل من الشك حول نجاعة الحلول المطروحة للبعد الديني والإنساني. ولكن يجدر الذكر أن درجة الموافقة لكافة الفئات كانت عالية. وهذا يظهر في الجدول (11).

وفيما يخص البعد السياسي بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير الخبرة لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.62) ، تليه الفئة (أكثر من 5 سنوات – 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.60)، تليه الفئة (5 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وقد يعزى ذلك لأن الفئة ذات الخبرة الأكبر على إطلاع أوسع على لأزمات الواردة في البعد السياسي، وأنها من الممكن أن تكون قد عاصرت الأحداث السياسية أكثر من غيرها، ولذلم فهي تؤيد الحلول المقترحة أكثر من الفئات الأخرى. وجدير بالإشارة إلى أن الفرق بين الفئتين الأكثر خبرة قليل جدا" مقارنة مع الفئة الأقل خبرة. ولكن يجدر الذكر أن درجة الموافقة كانت عالية لكافة الفئات. وهذا يظهر في الجدول (11).

وفيما يخص البعد التعليمي التربوي بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير الخبرة لصالح الفئتين (أكثر من 10 سنوات) و (أكثر من 5 سنوات – 10 سنوات) بمتوسط حسابي بلغ (4.73) ، تليه الفئة (5 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، وقد يعزى ذلك ربما لأن الفئة الأقل خبرة" يراودها القليل من الشك حول نجاعة

الحلول المطروحة للبعد التعليمي التربوي. ولكن يجدر الذكر أن درجة الموافقة لكافة الفئات كانت عالية. وهذا يظهر في الجدول (11).

أما بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية في الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية على كافة أبعاد الدراسة على الرغم من أن الموافقة كانت عالية لكافة الرتب الأكاديمية.

وقد بينت النتائج فيما يخص البعد الاجتماعي والإنساني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة الأستاذ بمتوسط حسابي بلغ (4.81) ، يليه الأستاذ المشارك (4.65)، ومن ثم الأستاذ المساعد (4.60)، و من ثم المحاضر المتفرغ بمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وقد يعزى ذلك ربما لإختلاف سعة إطلاعهم على الثقافات الأخرى، أو ربما لإختلاف قناعاتهم حول مدى مناسبة الحلول المقترحة لمواجهة الأزمات التربوية. ولكن يجدر إعادة الذكر بأن درجة موافقة كافة الرتب الأكاديمية كانت عالية. وهذا يظهر في الجدول (13).

وفيما يخص البعد الفكري والمعرفي، أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح رتبة الأستاذ بمتوسط حسابي بلغ (4.81) ، يليه الأستاذ المشارك (4.62)، يليه الأستاذ المساعد (4.61)، ويليه المحاضر المتفرغ بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، وقد يعزى ذلك ربما لإختلاف سعة الإطلاع على الثقافات الأخرى، أو ربما لتباين الآراء في المجال الفكري والمعرفي. ولكن يجدر إعادة الذكر بأن درجة موافقة كافة الرتب الأكاديمية كانت عالية. وهذا يظهر في الجدول (13).

أما فيما يخص البعد الديني والإنساني، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح رتبة الأستاذ بمتوسط حسابي بلغ (4.86)، يليه الأستاذ المشارك (4.68)، يليه الأستاذ المساعد (4.66)، ويليه المحاضر المتفرغ بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وقد يعزى ذلك ربما لإختلاف قناعتهم حول الحلول المقترحة لبوادر الأزمة التربوية الواردة في البعد الديني والإنساني. ولكن يجدر الذكر بأن درجة موافقة كافة الرتب الأكاديمية كانت عالية في هذا البعد. وهذا يظهر في الجدول (13).

وفيما يخص البعد السياسي، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح رتبة الأستاذ بمتوسط حسابي بلغ (4.76) ، يليه الأستاذ المشارك (4.55)، يليه الأستاذ المساعد (4.52)، ويليه المحاضر المتفرغ بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وقد يعزى ذلك ربما لإختلاف الخبرات، وربما لإختلاف سعة الإطلاع على الشؤون السياسية المحلية والعالمية. وهذا يظهر في الجدول (13).

أما فيما يخص البعد التعليمي التربوي، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح رتبة الأستاذ بمتوسط حسابي بلغ (4.84) ، يليه الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، ويليهم المحاضر المتفرغ بمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وقد يعزى ذلك ربما لسعة الإطلاع، ولإختلاف الخبرات، ولإختلاف القناعات في المجال التعليمي التربوي. وهذا يظهر في الجدول (13).

كما وتجدر الإشارة إلى أن رتبة الأستاذ قد حصل على أعلى متوسط حسابي لكافة الأبعاد كما هو مبين أعلاه، وهذا يدل على أن رتبة الأستاذ على قناعة كبيرة بأهمية الحلول المقترحة لبوادر الأزمة التربوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما الصدق العاملي لأسس الفلسفة التربوية المقترحة للابعاد التي تقيسها؟

تم بناء أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين بناء" على الأدب النظري ورأي القادة التربويين الأردنيين، وأظهرت نتائج التحليل العاملي (جدول رقم 15) أن أسس الفلسفة التربوية المقترحة في البعد الاجتماعي والإنساني (1−29) تفسر ما مقداره 62.16% من هذا البعد، كما بينت بأن أسس الفلسفة التربوية المقترحة تنتمي جميعها لهذا البعد، مما يعني إمكانية تطبيقها لمواجهة الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين والخاصة بالبعد الإجتماعي والإنساني.

وفيما يخص البعد الفكري والمعرفي، بينت النتائج أن أسس الفلسفة التربوية المقترحة (30–46) تفسر ما مقداره 62.45% من هذا البعد، وأظهرت أيضا أن هذه الأسس الفلسفية التربوية تنتمي جميعها لهذا البعد، مما يعني إمكانية تطبيقها لمواجهة بوادر الأزمة التربوية المتعلقة بالبعد الفكري والمعرفي.

وفيما يتعلق بالبعد الديني والإنساني، فقد بينت النتائج بأن أسس الفلسفة التربوية المقترحة (47–58) تفسر ما مقداره 61.54% من هذا البعد، وأظهرت أيضا أن هذه الأسس الفلسفية التربوية تنتمي جميعها لهذا البعد، مما يعني إمكانية تطبيقها لمواجهة بوادر الأزمة التربوية الخاصة بالبعد الديني والإنساني.

وفيما يتعلق بالبعد السياسي، فقد بينت النتائج بأن أسس الفلسفة التربوية المقترحة (59–68) تفسر ما مقداره 57.76% من هذا البعد، وأظهرت أيضا أن هذه الأسس الفلسفية التربوية تنتمي لهذا البعد، مما يعني إمكانية تطبيقها لمواجهة بوادر الأزمة التربوية الخاصة بالبعد السياسي.

أما بخصوص البعد التعليمي التربوي، فقد أظهرت نتائج الدراسة بأن أسس الفلسفة التربوية المقترحة (69–89) تفسر ما مقداره 67.4% من هذا البعد، وبينت أيضا أن هذه الأسس الفلسفية التربوية تنتمي لهذا البعد، مما يعني إمكانية تطبيقها لمواجهة بوادر الأزمة التربوية الخاصة بالبعد التعليمي والتربوي.

مما تقدم وعن طريق التحليل الاحصائي المستخدم، وهو التحليل العاملي، فتم استخراج معاملات التشبع للاسس على الابعاد، وقد وجد انها معاملات تشبع تسمح بالموافقة عليها وبالتالي قبول تلك الاسس الفلسفية التربوية كحلول لمواجهة بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين

التوصيات

وبناء" على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن التوصية بما يلي:

- بناء" على نتيجة التحليل العاملي والتي أظهرت معاملات تشبع ودرجات شيوع مقبولة لأسس المقياس، فإن الدراسة توصي بدراسة هذه النتائج وتبني أسس الفلسفة التربوية المقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.
- بناء" على نتيجة الدراسة المتمثلة بالموافقة العالية على أسس البعد الإجتماعي والإنساني، والبعد الفكري والمعرفي، والبعد السياسي، والبعد الديني والإنساني، فإن الدراسة توصي بدراسة هذه النتائج وتبني هذه الأسس من قبل أصحاب القرار السياسي والإجتماعي، وتفعيلها من خلال دمجها في المناهج التربوية، والبرامج الإعلامية.
- بناء" على نتيجة الدراسة المتمثلة بالموافقة العالية على أسس البعد التعليمي التربوي، الذي حصل على أعلى متوسط حسابي، فإن الدراسة توصي بدراسة هذه النتائج وتبني هذه الأسس من قبل صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي، وتفعيلها من خلال تعديل المناهج وطرق تقويم الطلاب والأهداف التربوية، وإعداد وتأهيل المعلمين.

المراجع

المراجع العربية

- ابراهيم، مفيدة (1999)، **أزمة التربية في الوطن العربي**، (ط1)، عمان: دار مجدلاوي للنشر
- إبراهيم، مفيدة (2003)، **دور التربية في مستقبل الوطن العربي**، (ط1)، عمان: دار مجدلاوي للنشر.
- أبو أصبع، صالح (1999)، **العولمة والهوية**، (ط1)، عمان: منشورات جامعة فلادلفيا
- إدريس، علي (1985)، **مدخل علوم التربية: أصول التربية العامة**، (ط1)، الرياض: العبيكات للطباعة والنشر
- إسماعيل، علي سعيد (1981)، **دراسات في فلسفة التربية**، (ط1)، القاهرة: عالم الكتب
- بدران، شبل (2007)، **أزمة الفكر التربوي**، (ط1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- البريدي، عبدالله (1999)، **الابداع يخنق الأزمات– رؤية جديدة في ادارة الأزمات**، (ط1)، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.
- تيزيني، الطيب (2001)، بيان في النهضة والتنوير العربي، **عالم الفكر**، 29(3)، 55-59
- التل، سعيد (1987)، **مقدمة في التربية السياسية**، عمان: دار اللواء للصحافة والنشر
- الجابري، محمد عابد (2001)، **اشكاليات الفكر العربي المعاصر**، (ط 1)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجابري، محمد عابد (1997)، **قضايا في الفكر المعاصر**، (ط1) بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- جعنيني، نعيم (2009)، **علم اجتماع التربية المعاصر – بين النظرية والتطبيق**، (ط 1)، عمان: دار وائل للنشر.
- حسين، عدنان (2003)، متطلبات الأمن الثقافي العربي: دراسة في الإستيراتيجيات والسياسات، في: (مركز دراسات الوحدة العربية (محرر)، **الثقافة العربية أسئلة التطور والمستقبل** (ص: 299–314)، (ط1)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الحفني، عبد المنعم (1990)، **المعجم الفلسفي**، (ط1)، القاهرة: الدار الشرقية للطباعة والنشر
- حنفي، حسن (2000)، **الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية**، (ط1)، القاهرة: مؤتمر دار العلوم.
- الرشدان، عبدالله زاهي (2004)، **الفكر التربوي الإسلامي**، (ط1)، عمان: دار وائل للنشر.
- الرشدان، عبدالله و جعنيني، نعيم (2002)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، (ط4)، عمان: دار الشروق.
- الرشدان، عبد الله زاهي (1999)، **علم إجتماع التربية**، (1)، عمان: دار الشروق للنشر
- الرشدان، عبد الله زاهي (1987)، **المدخل إلى التربية**، عمان: دار الفرقان
- الرشدان، عبد الكريم (2003)، **دراسة تحليلية للمبادئ والقيم الديمقراطية في فلسفة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- رضا، محمد جواد (1987)، **أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة**، (ط1)، الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع.

- رضا، محمد جواد (1993)، **العرب والتربية والحضارة – الإختيار الصعب**، (ط3)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية
- رضا، محمد جواد (2003)، **تربية العامة ...تربية الخاصة – ومسائل أخرى– حوارات تربوية مع المثقفين البحرينيين**، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.
- رضا، محمد جواد (2004)، **تحرير التربية العربية من الأوهام الخمسة: حوارات فكرية مع المثقفين العرب**، المنامة: مركز البحرين للدراسات والبحوث.
- الرقب، سعيد (2006)، **الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر وتحديات المستقبل**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- زريق، قسطنطين (1983)، **مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات**، (ط1)، بيروت: دار العلم للملايين.
- الزيود، ماجد (2004)، **الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت (1984)، **مناهج الدراسات الإجتماعية**، (ط1)، بيروت: دار العلم للملايين.
- سكران، محمد (2003)، **العولمة والثقافة العربية ((رؤية نقدية))**، (ط1)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو سليمان، عبد الحميد (2004)، **أزمة الإرادة والوجدان المسلم – البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة – (في إصلاح الثقافة والتربية: رؤية إسلامية معاصرة)**، (ط1)، دمشق: دار الفكر.

- السنبل، عبد العزيز(2004)، **التربية والتعليم في الوطن العربي- على مشارف القرن الحادي والعشرين،** (ط1)، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- السورطي، يزيد (2003)، الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، **المجلة التربوية،** الكويت، 17 (67)،51- 86
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرى (2000)، **تنشئة الطفل وسبيل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته،** (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي الحديث.
- الشويحات، صفاء (1999)، **فلسفة التربية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأرنية، عمان، الأردن.
- الصايغ، نواف الصراف (1983)، **المرجع في الفكر الفلسفي،** القاهرة: دار الفكر العربي
- عبد الدايم، عبد الله (1991)، **نحو فلسفة تربوية عربية – الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي،** (ط1)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية
- عبد الدايم، عبد الله (1973)، **التربية عبر العصور**، بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد الدايم، عبد الله (1983)، **في سبيل ثقافة عربية ذاتية، الثقافة العربية والتراث،** (ط1)، بيروت: منشورات دار الآداب.
- عبد اللطيف، رجب (1988)، فلسفة المعلم التربوية، **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، 8 (1)، 94-106.
- عبود، عبد الغني والنوري، عبد الغني (1976)، **نحو فلسفة عربية للتربية،** (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبيدات، نجاح (1998)، **مدى إكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لفلسفة التربية وأهدافها ومدى ممارسة معلميهم لها من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العلواني، طه (1995)، **إصلاح الفكر الإسلامي،** (ط1)، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي
- العمري، خالد (1992)، الفلسفة التربوية للمعلم الأردني، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،** 7 (3)، 15-39.
- عويدات، عبدالله (1995)، مظاهر الإغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، **دراسات،** 22 (6)، 3345-3375.
- الفتلاوي، سهيل حسين (2009)، **العولمة وآثارها في الوطن العربي،** (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فرحان، اسحق (1986)، **أزمة التربية في الوطن العربي – من منظور اسلامي،** (ط1)، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- قواقزة، سليمان (2004)، **مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ابن منظور، جمال الدين محمد (2000)، **لسان العرب،** (ط1)، بيروت: دار صادر.
- ناصر، إبراهيم (2004)، **التنشئة الإجتماعية،** (ط1)، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- ناصر، إبراهيم (2001)، **فلسفات التربية،** (ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- نوفل، محمد (1985)، **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، (ط1)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- وزارة التعليم العالي (2010)، **التقرير الإحصائي السنوي (2009/ 2010)**، عمان: الأردن.
- اليماني، عبد الكريم (2009)، **فلسفة القيم التربوية**، (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- اليماني، عبد الكريم (2004)، **فلسفة التربية**، (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Addie, B. and Nelson, A. (2005), National Identity in Australian Documentaries**,** **Metro** (143), 76-80.
- Asike, J. (1996), **Cultural Identity and Modernity in Africa,** In: Okere, Theophilus, **Identity and Change: Nigerian Philosophical Studies,** Washington: the council for research in values and philosophy, 50-67.
- Beauchamp, G. (1981), **Curriculum Theory**, (4th ed.), Itasca Illinois: F.E. Peacock publishers
- Bunn, K. (2009), **Bridging Policy and Education: How Elementary Students are Impacted by Reform Efforts**, Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, United States.
- Buri, G. (2009), **Between Education and Catastrophe": Public Schooling and the Project of Post-War Reconstruction in Manitoba 1944-1960**, unpublished doctoral dissertation, University of Manitoba, Canada.
- Carr, W. (2004), Philosophy and Education, **Journal of Philosophy of Education**, 38 (1), p.55, U.K.
- Hill, A. (1994), Perspective on Philosophical Skills in Vocational Education: From Realism to Pragmatism and Reconstruction**, Journal of Vocational and Technical Education**, 10 (2), 37-45.
- Sekaran, U. (2006), **Research Methods of Business**, (5th ed.), USA: McGraw Hill.
- Waters, M. (2001), **Globalization**, (2nd ed.), New York: Routledge

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق 1: الإستبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين" كأطروحة لإستكمال متطلبات درجة الدكتوراة في تخصص أصول التربية في الجامعة الأردنية. وبهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، يضع الباحث بين أيديكم أداة الدراسة، راجيا منكم التعاون في الإجابة، وذلك على النحو التالي:
يرجى وضع إشارة (×) لتعبر عن درجة موافقتك على الأساس الفلسفي التربوي المقترح للتعامل مع بوادر الأزمة المنصوص عليها أمام كل أساس ضمن التدريج **(أوافق بدرجة كبيرة جدا، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة جدا)**، وذلك من أجل وضع أسس فلسفة تربوية مقترحة لمعالجة بوادر الأزمة التربوية في المجتمع الأردني

أرجو منكم التعاون بالإجابة عن فقرات الاستبيان، ونؤكد لكم أن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستخدم إلا لتحقيق أغراض هذه الدراسة فقط وسيتم التعامل معها بسرية مطلقة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث
واصف ولويل

القسم الأول: المعلومات العامة

عدد سنوات الخبرة التعليمية: 5 سنوات فأقل ( )، أكثر من 5 سنوات -10 سنوات ( )، أكثر من 10 سنوات ( ) الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) الجامعة: الرتبة الأكاديمية: أستاذ ( )، أستاذ مشارك ( )، أستاذ مساعد ( )، محاضر متفرغ ( )

أرجو وضع إشارة (×) لتعبر عن درجة موافقتك على الأساس الفلسفي التربوي المقترح للتعامل مع بوادر الأزمة المنصوص عليها أمام كل أساس:

المقصود بالمجتمع، المجتمع الأردني

الرقم	بوادر الأزمة	الأساس الفلسفي التربوي للتعامل مع الأزمة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جدا
البعد الإجتماعي والانساني							
.1	يشعر الفرد أنه ينبغي عليه الإلتزام بصورة قهرية لما هو سائد في المجتمع حتى ولو كان هذا السلوك غير صحي وسليم.	1. تشجيع المبادرة					
		2. عدم إستلاب حرية الفرد					
		3. التوازن ما بين مصلحة الفرد والمجتمع					
.2	عجز التربية في المجتمع عن الموازنة بين حرية الفرد ومصلحة المجتمع، إذ أن هناك سيادة للنزعة الفردية (الأنانية) أو النزعة الجماعية الساحقة	4. سيادة التعاون والتكافل الاجتماعي					
.3	هنالك ازدواجية في التربية، انعكاسا للإزدواجية في المجتمع، أدت إلى تقسيم الناس إلى عامة وخاصة تعبر عن نفسها بأسماء مثل النخبة أوالصفوة، والمواطن العادي.	5. العمل ما أمكن على إيجاد التجانس الثقافي بين وعي العامة والخاصة					
		6. المساواة في التعامل مع الناس كافة لمنع الطبقية					
.4	سيادة القبلية والتعصب لها في المجتمع.	7. أن يكون المعيار في المجتمع الجدارة أوالحق وليس النسب أوالرابطة العنصرية					
.5	يعاني المجتمع من إنحسار مد العقلانية في الحياة العامة، ويتجلى هذا الأمر في عدم إخضاع مشكلات الحياة الإجتماعية والسياسية والإقتصادية للتحليل العقلاني بعيدا عن التعليلات الغيبية.	8. الاهتمام بالفكر العلمي التجريبي وتنميته.					
		9. اخضاع مشكلات الحياة للعقل					
.6	تسود في المجتمع قيم سلبية مثل الثأر والظلم والقوة والتجبر	10. محاربة هذه القيم السلبية من خلال سيادة القانون بشكل كامل					
.7	هنالك إهمال في المجتمع للطاقات الفكرية والعلمية والتقنية.	11. الاهتمام بالطاقات الفكرية والعلمية والتقنية					
.8	عدم عمل أفراد المجتمع على التنمية الذاتية ورفع مقدراتهم الانتاجية والتخطيط لأعمالهم	12. التخطيط للأعمال					
		13. الاتقان والاخلاص في العمل					
		14. التخلص من الاتكالية					
		15. تقدير قيمة الوقت					
		16. احترام المهن كافة					
.9	عدم تقبل أفراد المجتمع انخراط المرأة في جميع مناشط الحياة.	17. التعامل مع المرأة كإنسان ذي مقدرة على الابداع والتفكير					
.10	تسود الواسطة والمحسوبية، وترتبط المحسوبية بالقبلية	18. المحافظة على حقوق الناس					

		19. إعداد الأفراد للإعتماد على النفس و رفض المحسوبية					
11.	يوجد تمييز على أساس المركز الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع	20. تفعيل المساواة في الحقوق والواجبات					
12.	ينقسم المجتمع إلى طبقتين فقط، الأغنياء والفقراء المعدومين	21. التنمية الإقتصادية والاجتماعية والثقافية					
		22. العمل على تحقيق الوحدة الاقتصادية العربية					
		23. التكافل الإجتماعي					
13.	يتصف المجتمع بروح المحافظة وعدم التغيير نحو الأفضل (مجتمع مغلق).	24. تمثل أفراد المجتمع للقيم والاتجاهات الحميدة الموجودة في الثقافات الإنسانية الأخرى					
		25. احترام خصوصيات المجتمعات الأخرى					
		26. الالتزام بقيم العقيدة الاسلامية					
14.	وسائل الإعلام المحلي في المجتمع لا تتصدي كما يجب لما تبثه المحطات الفضائية، في عصر العولمة، التي تحاول تشكيل الهوية الثقافية وفقا للثقافة الغربية، مما يؤدي لانتشار نمط ومفاهيم الثقافة الغربية، وهذه تظهر أحيانا على شكل الانحلال والجريمة	27. بث البرامج والمواضيع التي تؤدي لتدعيم الهوية الثقافية العربية الإسلامية					
		28. بث البرامج التي تنمي المواطنة الملتزمة					
		29. بث البرامج التي تؤدي لتنمية التفكير العلمي والتفكير التوقعي والمستقبلي					
		البعد الفكري والمعرفي					
15.	يسود في المجتمع الفكر التربوي البراجماتي النفعي	30. تنمية القيم الدينية الروحية كي لا تطغى القيم المادية عليها					
		31. الاهتمام بقيم العمل والانتاج لتوفير حياة كريمة للناس					
16.	ينتشر التنافس السلبي كأسلوب في الأسواق والعمل والحياة	32. التنافس الإيجابي في شتى مجالات الحياة					
		33. التعاون والعمل كفريق واحد					
17.	تسود في المجتمع نظرية الغرائز، وإشباع الرغبات وعلى رأسها الغريزة الجنسية	34. إتباع مبادئ الدين الاسلامي الحنيف					
18.	أن تعدد الفلسفات السائدة، والابتعاد عن الفلسفة الإسلامية أدى لزعزعة القيم وخلق جيل ليس لديه هوية واضحة المعالم	35. تبني التصور الإسلامي للحياة					
		36. إكتساب القيم الإيجابية الواردة في الفلسفات الأخرى					
19.	يسود التيار السلوكي في الجامعات الرسمية الأردنية، ويتسم هذا الفكر بتبني أنموذج الآلة.	37. إكساب الإنسان السلوك العقلاني للتفكير في أمور الحياة كافة، ولا سيما السيطرة على غرائزه، واشباعها وفقا لما يقتضيه الشرع					

		38. تربية الإنسان لتغيير الوضع القائم للأفضل كي لا يكون أسيرا للمثيرات البيئية					
.20	لا يفعل الأفراد مضمون قول الرسول صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم".	39. تبني العلم من أجل المعرفة والتطبيق العملي					
.21	هنالك سيادة للعلاقات التسلطية في المجتمع.	40. نشر ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر					
		41. التركيز على الفكر التربوي الاسلامي المتسامح غير التسلطي					
.22	انعدام الحوار بين فئات المجتمع واتجاهاتهم	42. تفعيل التشريعات التي تحفظ للناس حقهم في التعبير عن آرائهم					
		43. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتعيش مع الآخرين					
.23	هنالك سيطرة للنظام السمعي البصري على النظام الثقافي في عصر العولمة	44. قيام مؤسسات المجتمع كافة بتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية لدى الأفراد					
		45. إعداد البرامج النفسية والتربوية التي تبين آثار الإعلام السلبية في الناشئة					
		46. إستخدام التقنيات الحديثة (التلفاز والإنترنت) كوسائل تربوية فعالة لإكتساب القيم الايجابية العالمية التي لا تتعارض مع ديننا الاسلامي الحنيف					
البعد الديني والانساني							
.24	لا تراعي التربية في المجتمع الموازنة بين حاجات الجسم وحاجات الروح وبين العمل للدنيا والعمل للآخرة	47. الحرص على التوازن بين الحياة الدنيا والآخرة					
.25	تسود في المجتمع مفاهيم اللاعقلانية والخرافية والشعوذة	48. إتباع المنهج العقلاني في التفكير ومحاربة الخرافة والشعوذة					
.26	يسود في المجتمع الفكر الذي يؤكد الجبرية والقدرية والتواكل وأن الإنسان مسير وليس مخير.	49. تربية الانسان ليكون مستعدا للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة					
		50. تنمية روح المسؤولية والمبادرة					
		51. إستخدام المنهج العلمي والبحث عن الأسباب لحل المشكلات					
.27	الفهم الخاطئ للدين في المجتمع أدى لأزمة تربوية، إذ أن التراث الذي نتعلمه يعطي الأولوية للنقل على العقل.	52. قراءة مبادئ الإسلام بصورة صحيحة					

.28	يعاني الأفراد في المجتمع من الصراع بين القيم السائدة وقيم التراث العربي الإسلامي.	53. تعليم الأفراد السلوكيات الاسلامية الإيجابية					
.29	أساس التفاضل بين الناس في المجتمع الحسب والنسب والمال.	54. تقدير الأفراد ومكافأتهم وفقا لإنجازاتهم الإنتاجية					
.30	تنتشر بين أفراد المجتمع مقولة " لا يفتى ومالك في المدينة"، ويعتقد البعض بأنها إنعكاس للعملية التلقينية الفوقية في التربية.	55. تعزيز حرية الفهم والبحث عن الأسباب					
		56. الابتعاد عن السلطوية					
.31	يعاني الأفراد في المجتمع من صراع بين الإلتزام بتعاليم الدين وتطبيقها في السلوك اليومي، أو التحرر والسلوك وفق الرغبات والميول الشخصية	57. تنمية جوانب شخصية الإنسان كافة					
		58. تنمية الوازع الديني عند الأفراد					
البعد السياسي							
.32	يسمح لعدد قليل من أفراد المجتمع بالمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية	59. تفعيل الأحزاب السياسية					
		60. تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني					
		61. اعتماد معيار الجدارة					
.33	إن عدم تبني التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء من التربية العامة لكل طالب في المجتمع يؤدي لأزمة إجتماعية ووطنية	62. إعتماد التربية العسكرية والتدريب الميداني كجزء لا يتجزأ عن التربية العامة					
.34	ليس هناك تعزيز للقيم الديمقراطية في المجتمع	63. تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية)					
.35	فقد الناشئة في المجتمع الأمل بالوحدة العربية وبمقوماتها الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية.	64. العمل ما أمكن سياسيا ودبلوماسيا لإيجاد الوحدة العربية الثقافية والتربوية والإقتصادية والسياسية والإجتماعية.					
		65. تقوية أواصر المحبة والأخوة بين أبناء وأنظمة الدول العربية					
.36	يوجد إنفصام بين النخبة الفكرية والنخبة السياسية ورجال الأعمال في المجتمع	66. السماح للأستاذ الجامعي بممارسة الحرية الأكاديمية المنضبطة (الفكر والرأي)					
		67. إعطاء الفرصة للأساتذة في الجامعات لنشر الثقافة العربية في الدول الغربية من خلال التبادل الثقافي					
		68. إهتمام الدولة بمشاريع رجال الأعمال الأردنيين خارج الوطن وتقديم التسهيلات لهم					
البعد التعليمي التربوي (الطلبة والمناهج والتقويم والأهداف التربوية والطرق التربوية)							

.37	تركز التربية والمناهج الدراسية وطرق التدريس على تنمية العقل أكثر من الجوانب الأخرى الجسدية والنفسية والروحية	69. تنمية الطلبة ذهنيا وبدنيا ووجدانيا وروحيا					
		70. توجيه التعليم لمبدأ تعلم لتكون ولتشارك الآخرين					
		71. تطوير مهارات التفكير العليا لدى الناشئة					
		72. العناية بذوي المواهب					
.38	تضيع المقررات الدراسية ما بين المنطق العلمي والمنطق الغيبي	73. اتباع المنطق العلمي في مناهج التاريخ واللغة والاجتماع كما هو الحال في معالجة المواد العلمية لقضايا الكون والانسان وربطها بعللها الطبيعية بدلا من العلل الغيبية					
		74. تضمين المنهاج مواضيع دراسية مستقاة من العلوم الطبيعية والانسانية					
.39	يركز المربون في المجتمع على تقويم التحصيل المعرفي للطالب.	75. تقويم التحصيل المعرفي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لدى الطالب					
.40	عدم عمل مؤسسات التربية في المجتمع على تنمية طاقات الطفل وبنائه النفسي والوجداني ومقدراته المعرفية	76. اتباع مبادئ التربية النبوية التي تقوم على الحب والمودة والعدل واحترام الطفل بعيدا عن الترهيب والأذى الجسدي الذي يؤدي لتحطيم شخصية الطفل					
		77. تنمية المقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (العقلانية)					
		78. دمج المتعلم في الحياة					
.41	عجزت مؤسسات التربية في المجتمع عن بناء الإنسان المفكر الطموح والمبدع وزادت مظاهر الغش والكذب والنفاق والخداع والاستغلال	79. تنمية حب القراءة والإطلاع وتشجيع التعلم الذاتي					
		80. تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإهتمام بالمبدعين					
		81. إعداد الانسان الصالح الملتزم دينيا					
.42	عدم الإرتباط بين العلم والعمل، وتدريب وتأهيل القوى العاملة	82. تحديد حاجات المجتمع من القوى المؤهلة في شتى مجالات الحياة من أجل التنمية والتقدم					
		83. تعليم الطلاب ما يريدون ويرغبون					
		84. ربط التعلم بقطاع الخدمات الإنتاجية لتجنب الأزمة في الأمن الغذائي والصناعي					
.43	عدم حسبان التعليم هدف التحديث	85. توفير الرعاية والدعم اللازم للأبحاث العلمية					

		86. ربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية					
		87. الإهتمام بالمبدعين ورعايتهم					
.44	إن عدم تولى الدولة وحدها لمسؤولية التربية والتعليم بسبب ارتفاع النفقات التعليمية في عصر العولمة، أدى لإنتشار المدارس الخاصة التي قد تقدم تعليما أكثر تكلفة وربما جودة في بعض الجوانب لا يقدر عليها سوى الميسورين	88. تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية					
		89. الاعتناء بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق 2: أسماء المحكمين لأداة الإستبانة

الرقم	المحكم	الرتبة	الجامعة/ القسم
1	الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل	أستاذ	الأردنية/ الإدارة التربوية والأصول
2	الدكتور عبد الرازق يونس	أستاذ	الأردنية/ المكتبات والمعلومات
3	الدكتور سلامة يوسف طناش	أستاذ	الأردنية/ الإدارة التربوية والأصول
4	الدكتور عمر الهمشري	أستاذ	الأردنية/ علم المكتبات والمعلومات
5	الدكتور محمد الريماوي	أستاذ	الأردنية/ علم النفس التربوي
6	الدكتور سامح محافظة	أستاذ	الهاشمية/ الإدارة التربوية والأصول
7	الدكتور يزيد السورطي	أستاذ	الهاشمية/ الإدارة التربوية والأصول
8	الدكتور صالح عليمات	أستاذ	اليرموك/ الإدارة التربوية والأصول
9	الدكتور محمد الزبون	أستاذ مشارك	الأردنية/ الإدارة التربوية والأصول
10	الدكتور حسن احمد الطعاني	أستاذ مشارك	مؤتة/ الادارة التربوية والأصول
11	الدكتور أحمد محمد مقدادي	أستاذ مشارك	الأردنية/ المناهج والتدريس
12	الدكتور عاطف عمر بن طريف	أستاذ مشارك	الأردنية/ الادارة التربوية والأصول
13	الدكتور هشام الدعجة	أستاذ مساعد	الأردنية/ المناهج والتدريس
14	الدكتورة جيهان مطر	أستاذ مساعد	الأردنية/ علم النفس التربوي

Proposed Principles of Educational Philosophy Dealing with the Initial Aspects of the Jordanian Educational Crisis in the Twenty First Century

By

Wasef "Mohammad Fawzi" Ahmad Walwil

Supervisor

Prof. Anmar M. Al-Kaylani

ABSTRACT

This study aimed at proposing principles of educational philosophy to deal with the initial aspects of the Jordanian educational crisis in the twenty first century, on the basis of the related theoretical literature and by answering the following questions:

What are the proposed principles of educational philosophy dealing with the initial aspects of the Jordanian educational crisis in the twenty first century?

What is the extent of agreement expressed by the sample on the proposed principles of educational philosophy related to all study fields?

Are there any significant differences on the extent of agreement of the sample on the proposed principles of educational philosophy, due to the variables (experience, gender or academic position)?

What is the factor validity of the proposed principles of educational philosophy to their fields?

The population of the research consisted of the academic staff working at Humanistic colleges in governmental and private universities in the academic year (2010/ 2011).

In order to achieve the goal of the study the researcher, used the analytical descriptive structural approach, and structured a tool (questionnaire) to measure the academic staff opinion on the proposed principles of educational philosophy dealing with the initial aspects of the Jordanian educational crisis in the 21^{st} century. The tool is composed of two parts, the first was devoted to the collection of academic staff personal data, while the second one consisted of the initial aspects of the educational crisis, and the proposed principles of educational philosophy, which was devoted to measure the academic staff opinion on the proposed principles of educational philosophy. The tool was distributed to the sample consisting of (716) academic staff members working for 25 governmental and private universities through Jordan.

The reliability and the validity of the tool was verified.

The results of the study are as follows:

High extent of agreement, shown by the academic staff members working at humanistic colleges in governmental and private universities, on all the proposed principles of educational philosophy. The results have also shown that the educational teaching-learning field has got the highest mean, in comparison with all other fields as follows:

The social and human field has got the mean of 4.61;

The thought and knowledge field has got the mean of 4.60;

The religious and human field has got the mean of 4.65;

The political field has got the mean of 4.51

The educational teaching-learning filed, has got the mean of 4.66.

There are significant differences due to the variables as follows:

experience for the benefit of the teachning staff working for (more than five years-10years), and (more than ten years);

the gender for the benefit of males

the academic position for the benefit of professors.

Acceptance of the proposed principles of educational philosophy on the basis of factor analysis results.

The research has come up with several recommendations, and hereafter is the most important one:

To take into consideration and adopt the proposed principles of educational philosophy dealing with the Initial Aspects of the Jordanian Educational Crisis in the Twenty First Century.